

---

**Tekijä** Eeva Marjatta Astala

---

**Työn nimi** Vaikuttamistapaus – ilmastokasvatusaiheinen opetuskonsepti yläkouluun

---

**Laitos** Taiteen laitos

---

**Koulutusohjelma** Kuvataidekasvatus

---

**Vuosi** 2016

**Sivumäärä** 100

**Kieli** suomi

---

## Tiivistelmä

Opinnäytteeni on käytännön pedagogiikkaan liittyvä työ. Työn runko muodostuu Vaikuttamistapaus-nimisestä opetuskonseptista, jonka suunnittelin Nuoret ilmastokasvatusta kehittämässä (NIK) -nimisessä hankkeessa puolentoista vuoden ajan vuosina 2012–2013. NIK-hankkeen tavoitteena oli kehittää yläkouluikäisten ilmastokasvatusta. Opinnäytteessäni käytän sanaa opetuskonsepti, joka oli hankkeessa käytetty termi. Kuvaan opetuskonseptin suunnittelun taustoja ja toteutusta sekä arvioin konseptin onnistumista suhteessa sille asetettuihin tavoitteisiin.

Opinnäytetyötäni ohjanneet tutkimuskysymykset kiinnittyvät käytännön työhön hankkeessa. Pohdin *millainen on oma ympäristökasvatusnäkömykseni ja miten se vaikutti Vaikuttamistapauksen kehittämiseen*. Tarkastelen työtäni osana NIK-hanketta ja kuvailen minkälainen opetuskonseptistani muodostui. Tärkeä pohdinnan aihe on *miten onnistuin Vaikuttamistapaukselle asetamiini tavoitteiden saavuttamisessa ja miksi?* Lisäksi reflektoin ajatteluni kehittymistä: *Miten ilmastokasvatuskonseptin kehittäminen ja opinnäytteen kirjoittaminen on vaikuttanut omaan ajatteluuni?*

Opinnäytteeni rakenne jakautuu karkeasti kolmeen vaiheeseen. Aluksi kuvaan käyttämäni tutkimusmenetelmät. Avaan toimintatutkimuksen teoriaa sekä design-tutkimuksen käsitettä. Lisäksi käyn läpi työlleni keskeisiä termejä, kuten ympäristökasvatus, taideperustainen ympäristökasvatus ja ilmastokasvatus. Vertaan ympäristökasvatuksen osa-alueiden tavoitteita omaan ympäristökäsitykseeni. Määrittelen taideperustaisen ilmastokasvatuksen tavoitteiksi toimintaan ja vaikuttamiseen kannustamisen, empatian, oikeudenmukaisuuden ja vastuullisuuden arvojen vahvistamisen sekä ilmastomuutoksen sosiokulttuuristen ulottuvuuksien avaamisen taiteellisen toiminnan keinoin.

Toisessa vaiheessa kuvaan NIK-hankkeen taustoja, hankkeessa työskentelyn arkea ja esittelen kehittämäni Vaikuttamistapaus-opetuskonseptin. Konseptin keskiössä on niin kutsuttujen yllätyshyvyyden tekojen toteuttaminen. Vaikuttamistapaus-opetuskonsepti perustuu ajatukselle, että empatisuuden, vastuullisuuden ja oikeudenmukaisuuden arvoja voi vahvistaa kannustamalla toimimaan näiden arvojen mukaisesti.

Viimeisessä vaiheessa esittelen opetuskokeilut, kaksi vierailua kahteen espoolaiseen yläkouluun, joissa testasin Vaikuttamistapautta. Molemmat vierailut muodostuivat kahdesta 90 minuutin mittaisesta oppitunnista luokassa sekä oppilaiden omaehtoisesta työskentelystä näiden tapaamiskertojen välillä. Ensimmäinen testaus tapahtui toukokuussa 2013, toinen lokakuussa 2013. Kouluvierailut olivat keskenään erilaisia. Kuvaan kouluvierailujen tunnelmia ja tapahtumia omien muistiinpanojeni pohjalta.

Lopuksi arvioin Vaikuttamistapaus-konseptiani ja pohdin, miten se onnistui ilmastokasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Tarkastelen taidetta ja taidekasvatusta osana opetusohjelmaani.

---

**Avainsanat** ilmastokasvatus, ympäristökasvatus, taidekasvatus, opetuskonsepti

---

---

**Author** Eeva Marjatta Astala

---

**Title of Thesis** Vaikuttamistapaus – ilmastokasvatusta kehittämässä (NIK), freely translated as The Youth Developing Climate Education. In the project I created an educational concept called Vaikuttamistapaus, which could be translated as Act of Influencing.

---

**Department** Department of Art

---

**Degree Programme** Art Education programme

---

**Year** 2016

**Number of pages** 100

**Language** Finnish

---

## Abstract

My master's thesis is a study linked to pedagogical practice. During the years 2012 and 2013 I worked in a project called Nuoret ilmastokasvatusta kehittämässä (NIK), freely translated as The Youth Developing Climate Education. In the project I created an educational concept called Vaikuttamistapaus, which could be translated as Act of Influencing.

In my thesis I describe the process of developing Vaikuttamistapaus and evaluate my concept in relation to its' objectives. The research questions in my thesis are linked to my practical work in the NIK-project: What is my own view on environmental education and how did it channel in Vaikuttamistapaus? How did I achieve in reaching the goals I set for my educational concept? And finally: How is the concept linked to climate education as well as art and art education?

My thesis is roughly divided into three parts. At first, describe my research methods which are linked to both operational research and design-research. I write about the focal terms of my thesis, such as environmental education, arts-based environmental education and climate education. I define the goals of climate education and state that it should be about encouraging to influence and act, about reinforcing universalistic values and about unfolding the socio-cultural dimensions of climate change.

In the second part I describe the NIK-project, its' backgrounds and goals. I present in detail the work I created in the project, my educational concept called Vaikuttamistapaus. In the core of the concept are random acts of kindness. The concept is based on the idea that universalistic values, such as empathy, responsibility for others and global justice can be reinforced my acting according to these values.

In the last part I present the work I did during the visits to the two classrooms. Both of the visits to the classrooms consisted of two 90 minute lessons. Also the pupils worked on their own time between the two meetings. The first visit, testing of Vaikuttamistapaus, happened in May 2013, the other one in October of 2013. In my thesis I describe the events and atmospheres of both of the visits.

Finally I evaluate Vaikuttamistapaus by comparing it to the goals of climate education. Also, I take a look at how art and art education are a part of my educational concept.

---

**Keywords** climate education, environmental education, art education, educational concept

---

# Vaikuttamistapaus – ilmastokasvatusaiheinen opetuskonsepti yläkouluun

Taiteen maisterin opinnäytetyö

Eeva Astala

Aalto-yliopiston Taiteiden ja suunnittelun korkeakoulu

Taiteen laitos

Kuvataidekasvatuksen koulutusohjelma

Ohjaajat: Juuso Tervo ja Pirkko Pohjakallio

2016





# Sisällysluettelo

1. Johdanto	7
2. Tutkimuskysymys- ja menetelmät	10
2.1. Metodina toimintatutkimus	10
2.2. Design-tutkimus	11
2.3. Designtutkimus opinnäytteessäni	12
2.4. Toimintatutkimus sekä käsitys tiedosta ja sen rakentumisesta	13
2.5. Toimintatutkimuksen ongelmat	14
2.6. Toimintatutkimukset tavoitteet, tutkijan arvot	15
2.7. Yhteenveto	16
3. Käsitteet	18
3.1. Ilmastonmuutos – maailmanlaajuisen ekokatastrofin uhka	18
3.2. Ilmasto- ympäristö- ja kestävä kehityksen kasvatusta	20
3.3. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja käsitys ympäristöstä	23
3.4. Ympäristökasvatuksen malleja	24
3.5. Taideperustainen ympäristökasvatus – ympäristökasvatus taidekasvatuksessa	27
3.6. Taideperustaisen ympäristökasvatuksen traditio	29
3.7. Taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta taideperustaiseen ilmastokasvatukseen	31
4. NIK-hankkeen taustat ja toimintani hankkeessa	35
4.1. Uutta ja innostavaa ilmastokasvatusta	35
4.2. 10-vuotias Ilmari	36

4.3. NIK-hankkeen vertais- ja taustajoukot	37
4.4. Hankkeen aikataulu ja seminaarit	39
4.5. Miksi hain osaksi hanketta?	40
4.6. Opetuskonseptin kehittäminen ja kehittyminen	41
4.7. Arvoista ja arvojen vahvistamisesta	45
5. Vaikuttamistapaus – opetuskonseptin esittely	48
5.1. Tavoitteet ja tehtävänanto	48
5.2. Ensimmäinen tapaaminen	50
5.3. Toinen tapaaminen	58
6. Kuinkas sitten kävikään? Kouluvierailujen tulokset	65
6.1. Kaksi erilaista kouluvierailua	65
6.2. Kalajärven koululla avattiin limsapullon korkki	67
6.3. Nöykkiön koululaiset Kotipizzassa	74
6.4. Tavoitteiden ja käytännön välinen ristiriita	79
6.5. Vaikuttamistapauksen myöhemmät vaiheet	82
7. Vaikuttamistapaus – ilmasto- ja taidekasvatusta	84
7.1. Vaikuttamistapauksen suhde ilmastokasvatukseen	84
7.2. Taidekasvatus osana Vaikuttamistapausta	87
7.3. Taideperustaisuus ilmastokasvatuskonseptissa	91
8. Lopuksi	93
Lähteet	95
Liite I.	





# I. Johdanto

Ilmastomuutos on yksi aikamme vakavimmista ympäristökriiseistä, joka uhkaa koko ihmiskunnan tulevaisuutta. Maapallomme on jo nyt kantokykynsä rajoilla ja nykyiset elämäntapamme vaativat suuria muutoksia ollakseen kestävällä pohjalla. (Rissa 2003, 10.) Koen suurta, aitoa huolta ilmastomuutoksen voimistumisesta ja sen vaikutuksista. Opinnäytteelläni tahdon ottaa osaa siihen aktiiviseen keskusteluun ja toimintaan, jolla pyritään löytämään ratkaisuja tähän globaaliin haasteeseen.

Yksilön ja yhteiskunnan ympäristötietoisuuden ja ympäristötoiminnan välillä vallitsee kuilu (Järvikoski 2001, 7). Vaikka koemme ympäristöön liittyvät arvot tärkeinä, eivät nämä arvot konkretisoidu toiminnassa (Harju-Autti, Neuvonen & Hakkarainen 2011, 5). Asenteiden muuttaminen on haastavaa, mutta ei mahdotonta. Itselleni luontevin tapa vaikuttaa ilmastomyönteisen ympäristötoiminnan voimistumiseen on ilmastokasvatus. Ilmastokasvatus on ympäristökasvatuksen osa, jossa painottuvat erityisesti ilmastoon, ilmastovastuullisuuteen ja muutoksen välttämättömyyteen liittyvät ajatukset (Lehtonen & Cantell 2015, 6).

Opinnäytteeni on käytännön pedagogiikkaan liittyvä työ. Työn runko muodostuu Vaikuttamistapaus-nimisestä opetuskonseptista, jonka suunnittelin Nuoret ilmastokasvatusta kehittämässä (NIK) -nimisessä hankkeessa puolentoista vuoden ajan vuosina 2012–2013. NIK-hankkeen tavoitteena oli kehittää yläkouluikäisten ilmastokasvatusta. Opinnäytteesäni käytän sanaa opetuskonsepti, joka oli hankkeessa käytetty termi. Konseptilla tarkoitettiin tässä yhteydessä valtakunnalliseen levitykseen sopivaa toimintamallia, jonka toivottiin olevan taloudellisesti suhteellisen kevyt ja helposti toteutettavissa (NIK-hankehakemus Opetusministeriölle 2011). Kuvaan opetuskonseptin suunnittelun taustoja ja toteutusta sekä arvioin konseptin onnistumista suhteessa sille asetettuihin tavoitteisiin.

Opinnäytetyötäni ohjanneet tutkimuskysymykset kiinnittyvät käytännön työhön hankkeessa. Pohdin *millainen on oma ympäristökasvatusnäköykseni ja miten se vaikutti Vaikuttamistapauksen kehittämiseen*. Tarkastelen työtäni osana NIK-hanketta ja kuvailen minkälainen opetuskonseptistani muodostui. Tärkeä pohdinnan aihe on *miten onnistuin Vaikuttamistapauk-*

*selle asettamieni tavoitteiden saavuttamisessa ja miksi? Lisäksi tarkastelen opetuskonseptini suhdetta ilmastokasvatukseen sekä taiteeseen ja taidekasvatukseen.*

Opinnäytteeni rakenne jakautuu karkeasti kolmeen vaiheeseen. Aluksi kuvaan käyttämäni tutkimusmenetelmät. Avaan toimintatutkimuksen teoriaa sekä design-tutkimuksen käsitettä. Lisäksi käyn läpi työlleni keskeisiä termejä, kuten ympäristökasvatus, taideperustainen ympäristökasvatus ja ilmastokasvatus. Vertaan ympäristökasvatuksen osa-alueiden tavoitteita omaan ympäristökäsitykseeni. Määrittelen taideperustaisen ilmastokasvatuksen tavoitteiksi toimintaan ja vaikuttamiseen kannustamisen, empatian, oikeudenmukaisuuden ja vastuullisuuden arvojen vahvistamisen sekä ilmastomuutoksen sosiokulttuuristen ulottuvuuksien avaamisen taiteellisen toiminnan keinoin.

Kuvaan lisäksi NIK-hankkeen taustoja, hankkeessa työskentelyn arkea ja esittelen kehittämäni Vaikuttamistapaus-opetuskonseptin. Konseptin keskiössä on niin kutsuttujen yllätyshyvyyden tekojen toteuttaminen. Yllätyshyvyyden teot ovat arkisia, epäitsekkäitä tekoja, jotka tuottavat hyvää satunnaisille kanssaihmisille (Yle 17.2.2011). Kahvilassa asioidessaan joku maksaa viiden seuraavan ihmisen kahvit. Toinen tarjoaa paikkansa jonossa lahjakaupan jouluruuhkassa. Kolmas jättää hyvän kirjan tai iloisen viestin jälkeensä poistuessaan julkisesta kulkuneuvosta. Yllätyshyvyyden teot ovat pyyteetöntä tuntemattomien auttamista tai ilahduttamista. Toiminnan tapa muistuttaa logiikaltaan mielestäni vapaaehtoistyötä tai järjestötoimintaa eli aktiivista osallistumista maailman paremmaksi tekemiseen. Vaikka tekijä ei koskaan saisikaan suoraa kiitosta teostaan tai edes näkisi sen vaikutuksia, on teko silti itsessään arvokas. Vaikuttamistapaus-opetuskonsepti perustuu siis ajatukselle, että empaattisuuden, vastuullisuuden ja oikeudenmukaisuuden arvoja voi vahvistaa kannustamalla toimimaan näiden arvojen mukaisesti (Holmes, Blackmore, Hawkins & Wakeford 2011, 30).

Viimeisessä vaiheessa esittelen opetuskokeilut, kaksi vierailua kahteen espoolaiseen yläkouluun, joissa testasin Vaikuttamistapausta. Molemmat vierailut muodostuivat kahdesta 90 minuutin mittaisesta oppitunnista luokassa sekä oppilaiden omaehtoisesta työskentelystä näiden tapaamiskertojen välillä. Ensimmäinen testaus Kalajärven koululla tapahtui toukokuussa 2013, toinen Nöykkiön koululla lokakuussa 2013. Kouluvierailut

olivat keskenään erilaisia. Kuvaan kouluvierailujen tunnelmia ja tapahtumia omien muistiinpanojeni pohjalta. Kummassakin vierailussa oli omat haasteensa - näitä ongelmia purkamalla arvioin suunnitelman tavoitteiden ja käytännön toteutuksen välistä ristiriitaa. Kyseenalaistan ulkopuolisen vierailijan mahdollisuudet suunnittelemani arvoihin pureutuvan toiminnallisen opetusohjelman toteuttamisessa.

Lopuksi arvioin Vaikuttamistapaus-konseptiani ja pohdin, miten se onnistui ilmastokasvatukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Tarkastelen taidetta ja taidekasvatusta osana opetusohjelmaani. Totean opinnäytteen tekemisen opettaneen minulle itselleni paljon. Ymmärrykseni omista ilmastokasvatukseen liittyvistä käsityksistä on tarkentunut. Taide- ja taidekasvatusnäkömykseni on laajentunut ja kehittynyt. Opinnäytteen kirjoittaminen on ollut oppimisprosessi.

## 2. Tutkimuskysymys- ja menetelmät

Tutkielmani on laadullinen tutkimus, jonka aineiston keräsin Nuoret ilmastokasvatusta kehittämässä (NIK) -hankkeessa. Opinnäytetyötä tehdessäni olen soveltanut sekä toiminta-, että design-tutkimusta. Tutkimuskysymyksen asettelu on kehittynyt pitkin opinnäytteen tekemistä. Opinnäytetyöni kirjoittamista ohjanneet tutkimuskysymykset liittyvät tiiviisti konseptin kehittämistyöhön hankkeessa. Tutkielmassani tarkastelen *omaa ympäristökasvatusnäkemystäni sekä sitä, miten se vaikutti Vaikuttamistapauksen kehittämiseen*. Kuvailen tarkasti millaiseksi opetuskonseptini muodostui ja miten käytännön kouluvierailut toteutuivat. Arvioin käytännön kokemusten pohjalta *miten onnistuin Vaikuttamistapaukselle asettamieni tavoitteiden saavuttamisessa ja miksi*. Tarkastelen *miten suunnittelemani ja testaamani opetuskonsepti suhtautuu ilmastokasvatuksen tavoitteisiin sekä millä tavoin taide ja taidekasvatus näkyivät osana Vaikuttamistapausta*.

Aluksi esittelen työni kannalta keskeisiä käsitteitä sekä NIK-hankkeen taustoja. Käsitteet johdattavat erilaisten ympäristökasvatuksen mallien ja taideperustaisen ympäristökasvatuksen tarkasteluun. Tutustun ilmastokasvatuksen ja taideperustaisen ilmastokasvatuksen sisältöihin ja tavoitteisiin kirjallisuuden avulla. Tämän jälkeen esittelenkehittämäni Vaikuttamistapaus -opetuskonseptin sekä kokemukset sen testaamisesta kahdella kouluvierailuilla. Kuvaukset perustuvat muistiinpanoihini NIK-hankkeen eri vaiheilta. Muistiinpanoaineisto on vuosilta 2012 ja 2013, jolloin tein kehittämistyötä hankkeessa. Kolmannessa vaiheessa tarkastelen Vaikuttamistapaus-opetuskonseptia taide- ja ilmastokasvatuksen näkökulmista. Vertaan siis kirjallisuuden avulla määrittelemieni sisältöjen ja tavoitteiden suhdetta toteutuneeseen opetuskonseptiini ja arvioin sen onnistumista.

### 2.1. Metodina toimintatutkimus

Toimintatutkimus on nimensä mukaisesti tutkimusta, johon liittyy toiminta. Toimintatutkimusta ei voi tehdä ainoastaan kirjallisuuden avulla - toiminta on jotain, mikä tapahtuu tutkijan ja tutkittavan kohteen, usein jonkinlaisen yhteisön välillä. Esimerkiksi tutkimukset, joissa opetusta on tutkittu sitä käytännössä toteuttamalla, ovat usein toimintatutkimusta.

Toimintatutkimus vaatii paitsi käytännön tilanteita, myös suhteen (vuoro) vaikuttamiseen: "Toimintatutkimus on yleisnimitys sellaisille lähestymistavoille, joissa tutkimuskohteeseen pyritään tavalla tai toisella vaikuttamaan, tekemään tutkimuksellisin keinoin käytäntöön kohdistuva interventio." (Eskola & Suoranta 1998, 126). Eskolan ja Suorannan mukaan tutkijan ja tutkittavan yhteisön vuorovaikutus on aktiivista, pitkäaikaista ja pysyvää. Osapuolet sitoutuvat yhteisiin tavoitteisiin ja etsivät yhdessä ratkaisuja kysymyksenasettelussa määriteltuihin ongelmiin. "Toimintatutkimuksessa tutkimus ja muutos liittyvät kiinteästi toisiinsa. Tavoitteena on itse asian tilan parantaminen osallistujien oman toiminnan avulla." (Mts. 126.) Toimintatutkimus ei siis ole havainnointia, vaan aktiivista osallistumista tutkimuskohteen elämään. Toimintatutkimukseen liittyy tulkintani mukaan tarinallinen rakenne - alku, keskikohta ja loppu. Alussa on tilanne, keskellä käänne tai interventio eli tutkimuksen toiminnallinen osuus ja lopussa toiminnan tulokset sekä vaikutusten arviointi. Toiminta muuttaa alkuasetelman uudeksi lopputulokseksi.

Opinnäytteeni ei edusta toimintatutkimusta puhtaimmillaan. Vaikka testasin kehittelemäni Vaikuttamistapaus-opetuskonseptin kahdesti, ei tutkimuksellani voi nähdä sellaista jatkuvuutta, jota ymmärrän Eskolan ja Suorannan tarkoittavan. Vietin yhdessä yhteisössä (koululuokassa) yhteensä kaksi kaksoistuntia. Toistin tämän toiminnallisen osuuden kahdessa eri luokassa. Myöskään en voi väittää, että olisin etsinyt ratkaisuja tutkimuksen kysymyksenasetteluun yhdessä osallistuneen yhteisön eli luokan oppilaiden kanssa. Kun menin koululuokkaan testaamaan opetuskonseptiani, oli se valmiiksi hyvin pitkälle mietitty eikä antanut osallistujille tilaisuutta juurikaan vaikuttaa toiminnan kulkuun. Oma tutkimukseni osuikin ehkä lähimmäksi design-tutkimusta, joka perustuu suunniteltuihin interventioihin ja on usein kestoaltaan lyhytaikaisempaa. Design-tutkimus on yksi toimintatutkimuksen suuntauksista. (Heikkinen, Kontinen & Häkkinen 2007, 67–73.)

## 2.2. Design-tutkimus

Design-tutkimus on uudehko toimintatutkimuksen haara, jossa oleellista on toimintatutkimuksen tavoin yhtä aikaa sekä kehittää että tutkia toimintaa. Kirjassa *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät*

*ja lähestymistavat* (2007) Hannu L. T. Heikkinen, Tiina Kontinen ja Päivi Häkkinen vertaavat design-tutkimusta ja toimintatutkimusta: “Design-tutkimuksen tavoitteena on toimiva ja tehokas tuote, kun taas toimintatutkimuksessa usein pyritään pikemminkin kiinnittämään huomiota yhteisön sosiaaliseen prosessiin. Kun toimintatutkimus painottaa toiminnan syklistä luonnetta sekä reflektiota ja arviointia, design-tutkimus painottaa suunnittelua.” (Mts. 69.)

Design-tutkimuksessa suunnitellaan jonkinlainen toimintamalli tai tuote. Tutkimusaiheet ovat usein ajankohtaisia. Tutkimuksessa painotetaan suunnitteluvaihetta ja siihen liittyvää prosessia sekä pyritään tuomaan tutkimus lähelle käytännön ratkaisuja ja soveltamaan teoriaa käytäntöön. (Mts. 67–70.) Käytäntöjen soveltaminen moniin erilaisiin ympäristöihin on tavoiteltavaa - tässä mielessä tutkimuksen lähtökohdat eroavat nähdäkseni toimintatutkimuksesta, jossa algoritmisuus eli sovellusten laaja sovellettavuus ei ole välttämättä tavoitteena, vaan tulokset saattavat olla hyvinkin tapauskohtaisia. Niillä ei tavoitella monistettavuutta.

Design-tutkimuksessakaan ei ole tavoitteena rajata tarkasteluun yhtä muuttujaa, vaan pyrkiä hahmottamaan monia tutkimustilanteisiin vaikuttavia seikkoja (mts. 70). Kokonaiskuva on tärkeä. Design-tutkimus muistuttaa mielestäni minkä tahansa tuotteen tai toimintamallin suunnitteluprosessia: Hypoteeseja käytäntöön testaamalla saadaan tietoa, jonka perusteella mallia tai tuotetta kehitetään eteenpäin. Toimintaa iteroidaan eli toistetaan samoja työvaiheita pienin muutoksin, kunnes haluttu tulos on saavutettu. Tavoitteena on saada aikaan mahdollisimman toimiva tuote tai toimintamalli.

### 2.3. Designtutkimus opinnäytteessäni

NIK-hankkeen tavoitteena oli “kehittää aktivoivia ilmastokasvatuskonsepteja yläkouluihin” (NIK-hankkeen työpaikka-ilmoitus). Hankkeen parissa minun tehtävänäni oli “luoda yksi opetuskonsepti, jota kokeillaan ja kehitetään käytännössä” (mt.). Konseptilla tarkoitettiin opetusohjelmaa, joka on sovellettavissa kouluvierailuksi. Kouluvierailulla tarkoitettiin tässä yhteydessä esimerkiksi erilaisten järjestöjen paljon käyttämää toimintatapaa, jossa järjestö kouluttaa koulumaailman ulkopuolisia vapaaehtoisia,

jotka opettaja voi kutsua luokkaansa kertomaan jostain tietystä aiheesta. Kouluvierailut ovat useimmiten hyvin käsikirjoitettuja - valmiit diasarjat ja puhuttava asia on suunniteltu ainakin pääpiirteissään niin, että kuka hyvänsä koulutettu innokas voi mennä luokkaan vierailevaksi luennoitsijaksi. Kehittelemäni opetuskonseptin tuli siis olla helposti levitettävä jopa siinä määrin, että se on täysin minusta riippumaton.

Kuten kuvauksesta voi päätellä, oli jo hankkeen alkumetreillä päätetty millaista toimintatapaa opetuskonseptien kehittämisessä haluttiin tukea. Mielestäni toiminta muistuttaa paljon design-tutkimusta. Jo sanapari "konseptin kehittäminen" herättää mielikuvan suunnittelusta, jonka päämääränä on kehittää paketoitava, monistettava tuote. Kehitystyöllä on selkeä päämäärä: Tuottaa toimintamalli, jolla pyritään pääsemään mahdollisimman lähelle ennalta määriteltyjä tavoitteita. Etsin käytännön ratkaisuja ilmastokasvatukseen soveltamalla erilaisia ympäristö- ja taidekasvatuksen ajatuksia. Konseptin kehittämistyössä oleellisia olivat testausvaiheet - niiden pohjalta työtä kehitettiin eteenpäin. Opinnäytteessäni käyn läpi suunnittelu- ja testausvaiheen prosessia. Näin ollen design-tutkimus soveltuu monilta osin kuvaamaan opinnäytteessä käyttämäni tutkimusmetodia.

## 2.4. Toimintatutkimus sekä käsitys tiedosta ja sen rakentumisesta

Kirjassaan *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito* (2001) Hannu L. T. Heikkinen määrittelee toimintatutkimuksen tiedonkäsitystä. Toimintatutkimuksen piirissä on siirrytty Heikkisen mukaan entistä enemmän pois modernistisesta universaalin tiedon etsimisestä ja kohti postmodernia ajattelutapaa, jonka mukaan tieto on henkilökohtaista objektiivisen ja yleismaailmallisen sijaan. Tämä ajattelutapa tiedon luonteesta sopii omaan opinnäytteeseeni hyvin. En pysty tekemään yleistystä tutkimukseni tuloksista, vaan kertomaan sen mitä olen itse oppinut, oman tietoni, jonka olen saanut omien kokemusteni kautta. Heikkinen kokee postmodernin tiedonkäsityksen ongelmaksi sen, että se "johtaa kuitenkin äärimmilleen kehiteltyä pitkälle relativismiin" (Heikkinen 2001, 22). Kaikki tieto on yhtä arvokasta, koska se on henkilökohtaista. Relativismi äärimmilleen vietynä ei auta erottamaan tärkeää tyhjämpäiväisestä, eikä se ole tutkimuksessa näin ollen mielekästä. Ratkaisuksi Heikkinen tarjoaa

Stephen Kemmisin lähestymistapaa, refleksiivis-dialektista näkökulmaa. Tämän näkökulman lähestymistapa tutkimukseen on se, että tutkija ei tarjoa totuutta, vaan osallistuu keskusteluun. Todellisuus nähdään postmodernistisesti neuvoteltuna, mutta ei yhden mielen sisäisenä vaan dialogiin perustuvana prosessina. Lukijalle tulee tarjota useampia perspektiivejä, esimerkiksi peilaamalla omia havaintoja kirjallisuuteen, muuhun alan tutkimukseen. (Mts., 22.)

Tähän tähtään myös omassa opinnäytteessäni. Kokemukseni, jota käytän tutkimukseni aineistona, on toki henkilökohtaista. En kuitenkaan suhtaudu siihen puhtaana, sinänsä arvokkaana tietona, vaan se on väline, jonka avulla käyn keskustelua tutkimusmaailman kanssa. Vertaan omia havaintojani erilaisiin käsitteisiin ja yritän asettaa kokemuksellisen tietoni jonkinlaiseen teoreettiseen viitekehykseen: Tällä opinnäytteellä osallistun taide- ja ympäristökasvatuskeskusteluun.

## 2.5. Toimintatutkimuksen ongelmat

Toimintatutkimuksen haasteena voidaan nähdä tutkijan vahva sitoutuminen osaksi tutkimuskohdettaan. Toimintatutkimuksen ongelmaksi Eskola ja Suoranta (1998) määrittelevät rajanvedon toiminnan ja tutkimuksen välille. Missä suhteessa “tutkijan toiminta on tutkimusta ja miltä osin toimintaa, osallistumista, koska tutkija on tutkimuksen tekijän lisäksi myös toiminnan katalysoija, muutostyöntekijä” (mts. 129)? Itse näen, että tätä ongelmaa värittää huoli tiedon objektiivisuudesta, joka sinänsä sotii toimintatutkimuksen tiedonkäsitystä vastaan. Jos kerran tieto nähdään yhdessä rakennettuna, toiminnassa syntyvänä tietona, ei ongelmanasettelu tunnu relevantilta. Koska tutkija ei todella ole kohteestaan irrallinen havainnoija, tällöin ei toimintaa ja tutkimustakaan tule erotella. Ehkä näkemyksessäni paljastuu taustani taidekasvattajana - taideperustainen tieto, joka syntyy taiteellisessa tekemisessä tai taiteen kohtaamisessa (Räsänen 2008, 125) on tietoa, jota mielestäni ei pidä eristää alkuperäisestä lähteestään, taidekokemuksesta. Mira Kallion (2008, 113) mukaan tutkivan taiteilijapedagogin tapauksessa on luontevaa nähdä tutkimus “elävänä ja kiinteänä osana tutkijan persoonaa”.



Myös toimintatutkimuksen arvosidonnaisuus voidaan nähdä ongelmana. Vaikka tutkija pystyisi refleктоimaan oman tutkimuksensa tavoitteita ja läpivalaisemaan siihen liittyviä arvoja, ollaan mielestäni silti tekemisissä tutkimusetiikan kysymysten kanssa. Kysymys siitä, onko tutkijalla oikeus puuttua tutkimuskohteensa elämään, on hankala erityisesti kun toimintatutkimuksen päämääränä on vaikuttaminen.

## 2.6. Toimintatutkimukset tavoitteet, tutkijan arvot

Koska toimintatutkimusta tehdessään tutkija pyrkii vaikuttamaan tutkimuskohteeseensa ja parantamaan määrittelemäänsä (tai yhdessä tutkimuskohteen kanssa määriteltä) asiantilaa, ovat tutkimuksen tavoitteet arvosidonnaisia. Toimintatutkimuksella on tavoitteita, jotka ovat perustuvat tutkijan arvomaailmaan. Tutkija määrittelee, mikä hänen mielestään on tutkimuksen kohteen etujen mukaista ja mikä parantaa kohteen asiantilaa. Tähän ajatukseen liittyy tietenkin ongelma - onko ulkopuolinen tutkija oikeutettu määrittelemään kenenkään puolesta heidän elämäänsä liittyviä tavoitteita? Samanlaista pohdintaa kävin mielessäni koko NIK-hankkeen ajan. Olenko oikeutettu päättämään nuorten puolesta, että ilmastonmuutoksen pysäyttäminen ja toiminnan oppiminen on tärkeää? Työni kasvatustajana on saanut minut ajattelemaan, että reagointi on aina tärkeää. Olipa tilanne esimerkiksi oppilaiden välinen kiista luokassa tai maailmanlaajuisen ilmastokriisi, on mielestäni parempi toimia kuin odottaa passiivisena, laittaa pää pusikkoon. Ympäristökasvattaja Hanna Nordströmin (2004, 137) mukaan opettajan tulee edistää ekologiseen elämäntapaan liittyviä arvoja. Hän näkee ympäristöarvot yhteiskunnan perusarvoina, joiden esilletuomisen ja edistämisen koulumaailmassa voi katsoa olevan oikeutettua.

Oma maailmankuvani vaikuttaa siihen, millaista kasvatusta teen, millaista ilmastokansalaisuutta haluan toimillani edesauttaa. Kärjistetysti voisin sanoa, että konseptin kehittämistyön alkuvaiheessa ideaalini oli oppilas, joka toimii kansalaisaktivistina auktoriteetit kyseenalaistaen. Myöhemmin tämä ideaalini muuttui - tavoitteekseni tuli herättää jokainen oppilas pohtimaan, millainen on juuri hänen tapansa elää ilmastoystävällistä elämää. Keskityin arvokasvatuksellisen konseptin kehittämiseen. Omien käsitysten korjaaminen on mielestäni oleellinen osa tutkimustyötä. Tutkijan arvot ja ihanteet saattavat ja saavat muuttua prosessin myötä.

Toimintatutkimuksessa siis “jokaisella tutkijalla on omat taustansa, jotka vääjäämättä vaikuttavat siihen, miten tutkija kohteensa tematisoi” (Heikkinen 2001, 23). Tämä tarkoittaa sitä, ettei tutkija ole neutraali suhteessa omaan tutkimukseensa. Heikkinen väittää jopa, että “tutkija itse on toimintatutkimuksen tärkein tutkimusväline” (mts. 23). Tutkijan onkin syytä pohtia mitkä ovat ne tekijät, jotka määrittelevät merkittävimmin hänen ja tutkimuskohteen suhdetta. Se, mitä ajattelen tutkimusaiheestani ja miten alun perin olen ajautunut sen äärelle, on osa opinäytetyötäni.

## 2.7. Yhteenveto

Opinnäytteessäni käytän luovasti sekä toiminta- että design-tutkimuksen menetelmiä. En koe, että opinnäytteeni edustaa puhtaasti kumpaakaan menetelmää. Toimintatutkimukselle tyypillinen jatkuvuus ei ole tutkimuksessani läsnä. Toisaalta en ole vienyt loppuun asti design-tutkimukselle keskeistä tuote-ajattelua, vaan pidän opinnäytteessäni vahvasti läsnä myös yksittäiset (omat ja oppilaiden) kokemukset.

Kuitenkin olen tutkinut toiminnan avulla oletuksiani hyvästä ilmastokasvatuksesta. Olen suunnitellut opetuskonseptin, jonka toimivuutta kävin testaamassa kahdessa yläkoulussa. Tutkimukseni perustuu toimintaan, eli näin sen toimintatutkimuksena. Toimintatutkimuksen alalaji, design-tutkimus, sopii kuvaamaan konseptin kehittälyssä käyttämäni metodia, sillä tavoitteenani on ollut suunnitella toimintamalli, joka on levitettävissä koulumaailmaan. Vaikka en vienytäkään prosessia loppuun asti valmiiksi tuotteeksi, design-tutkimus menetelmänä kuvaa hyvin työskentelyäni NIK-hankkeessa. Yksiselitteinen tutkimusmetodin määrittely on vaikeaa siksi, että tutkimus jakautuu erilaisiin vaiheisiin. Voin todeta, että Vaukuttamistapaus-opetuskonseptin kehittäminen ja testaus NIK-hankkeessa muistuttaa paljon menetelmältään design-tutkimusta. Toisaalta aineiston analyysissä ja opinnäytteen kirjoittamisvaiheessa menetelmäni eivät ole yksinomaan design-lähtöisiä, sillä pohdin opinnäytteessäni myös esimerkiksi omaa kasvuani taidekasvattajana kurkottaen näin laajemminkin toimintatutkimuksen kentälle.



### 3. Käsitteet

Suomalaisten ympäristötietoisuutta käsittelevän *Ympäristötietoisuus - suomalaiset 2010-lukua tekemässä* -julkaisun (Harju-Autti, Neuvonen & Hakkarainen 2010) alkusanoissa Ympäristöministeriön kansliapäällikkö Hannele Pokka toteaa, että käsitys ympäristökysymyksistä ja niiden painotuksista muuttuu jatkuvasti. Jos viisikymmentä vuotta sitten suurin ympäristöhuoli olivat saasteet, myöhemmin luonnonvarojen tuhlaileva käyttö tai ydinvoima, on ilmastonmuutos noussut 2000-luvulla keskustelun keskiöön. Ympäristöongelmat ovat muuttuneet globaalimmiksi ja monimutkaisemmiksi (mts. 5). Ilmastonmuutos on aikamme keskeisin ympäristökriisi, joka vaikuttaa ratkaisevasti ja peruuttamattomasti koko maapallon tulevaisuuteen - niin ihmisen kuin luonnonkin kannalta katsottuna (Rissa 2003, 10).

Tarkastelen seuraavaksi opinnäytteeni kannalta keskeisiä käsitteitä kuten ilmastonmuutos sekä ympäristö- ja ilmastokasvatus. Pohdin omaa ympäristönäkemykseni, joka on vaikuttanut Vaikuttamistapaukselle asettamani tavoitteiden määrittelyssä. Perehdyn taideperustaisen ympäristökasvatuksen traditioon sekä mietin mitä taideperustainen ilmastokasvatus voisi olla.

#### 3.1. Ilmastonmuutos – maailmanlaajuisen ekokatastrofin uhka

Maapallon ilmasto lämpenee hälyttävää vauhtia. Hiilidioksidipäästöt ilmakehään aiheuttavat kasvihuoneilmiötä, jonka seurauksena lämpötila planeettamme pinnalla kohoaa. Muutamankin asteen keskimääräisen lämpötilan nousun aiheuttamia globaaleita luonnonilmiöitä on vaikea ennustaa, mutta hyvää ilmastotutkijat eivät lupaa. Ennusteiden mukaan sääilmiöt, kuten myrskyt ja tulvat lisääntyvät ja muuttuvat rajummiksi. Napajäätiköiden sulaminen ja merten lämpölaajeneminen aiheuttavat merenpinnan nousua. Aavikoituminen kiihtyy aiheuttaen viljelyn ja karjanhoidon vaikeutumista. Tulvat ja aavikoituminen yhdessä väestönkasvun kanssa johtavat laajamittaiseen ympäristöpakolaisuuteen. Ilmastonmuutos vaikeuttaa ihmisen elämää maapallolla merkittävästi. Lisäksi luonnonvarainen kasvisto ja eläimistö kärsivät, sillä ne eivät ehdi sopeutua nopeisiin ja radikaaleihin muutoksiin ympäristössään. (Rissa 2003, 10.)

Suurin ilmastonmuutosta aiheuttava tekijä on ihmisen toiminta. Hiilidioksidipäästöjen määrän nopea kasvu ilmakehässä kiihdyttää sinänsä luonnollista kasvihuoneilmiötä aiheuttaen maapallon keskimääräisen lämpötilan nousua. Koska lähes kaikki ihmisen toiminta – rakentaminen, liikenne ja energiantuotanto – tuottavat vuosittain ilmaan suuria määriä hiilidioksidia, on päästöjen pienentäminen vaikeaa. Erityisen suuri hiilijalanjälki, eli tuotteen tai toiminnan elinkaaren aikana aiheuttama kasvihuonekaasujen määrä asukasta kohden on kehittyneillä mailla, joihin Suomi luetaan. (Rissa 2003, 10.)

Ilmastonmuutos on luonnonilmiö. Ilmiölle on kuitenkin annettu laaja yhteiskunnallinen merkitys. Ilmastonmuutos on yhteiskunnallinen kriisi, joka aiheutuu ekologisista ongelmista. Ympäristökriisi ei ole siis objektiivinen käsite, vaan yleisesti sosiaalisesti hyväksytty määrite. (Järvikoski 1995, 43.) Mauno Särkkä (2012) kutsuu tätä merkityksenantoa politisoitumisprosessiksi. Hänen mukaansa “ilmastonmuutos on alettu nähdä globaalina ongelmana vasta, kun se on yhdistetty esimerkiksi ennustamattomiin, ihmistoiminnalle haitallisiin sääilmiöihin” (mts. 70), kuten kuivuuden ja tulvien lisääntymiseen. Kun yhteiskunnallinen keskustelu ja päätöksenteko määrittelevät ympäristöön liittyvät muutokset ja niiden vaikutukset ongelmaksi, ilmiö politisoituu. Politisoitumisprosessin myötä ongelmalle aletaan hakea erilaisia ratkaisumalleja, ilmastonmuutoksen tapauksessa tavoitteena on ilmiön rajoittaminen ilmastotieteen määrittelemälle siedettävälle tasolle. Ratkaisumallien valinnan jälkeen määritellään ne keinot, joilla mallien tavoitteisiin päästään. (Mts. 70).

Ilmastonmuutoksen pysäyttäminen on sekä kansainvälinen, kansallinen että yksilötason kysymys. Kansainvälisillä sopimuksilla, kuten YK:n ilmastomuutosta koskevalla puitesopimuksella vuodelta 1994 yritetään rajoittaa kasvihuonekaasupäästöjä. Vuonna 2005 astui voimaan YK:n ilmastososopimusta täsmentävä Kioton pöytäkirja. Pariisin ilmastokokouksessa joulukuussa 2015 solmittiin uusi, kattava ilmastososopimus, joka astuu voimaan vuonna 2020. (Ympäristöministeriön verkkosivut, 21.4.2016) Suomen kansallisen ilmastostrategian pitkän aikavälin tavoite on hiilineutraali yhteiskunta, eli maa, jonka hiilijalanjälki on nolla. Olemme lisäksi sitoutuneet merkittäviin päästövähennyksiin myös Euroopan unionin jäsenmaana. (Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 8/2013, 7). Ilmastopolitiikkaa tehdään siis lukuisilla tasoilla.

En opinnäytteessäni ryhdy ottamaan kantaa ilmastopolitiikalle asetettuihin tavoitteisiin tai niihin keinoihin, joilla kansallista tai kansainvälistä ilmastopolitiikkaa harjoitetaan. Vaikka aihe onkin mielenkiintoinen, on se liian laaja näkökulma käsiteltäväksi tässä yhteydessä. Mielestäni on kuitenkin tärkeää ymmärtää, että ilmastomuutoksen pysäyttäminen on ihmisten määrittelemä tavoite, samoin kuin ne keinot, joilla tätä päämäärää tavoitellaan. Erilaisia, keskenään ristiriitaisia intressejä, kuten talouskasvun turvaaminen ja luonnon monimuotoisuuden säilyttäminen, yritetään jatkuvasti sovittaa yhteen kaikilla yhteiskunnan tasoilla. Keinoista käydään jatkuvaa keskustelua. Ilmastokasvatus on yksi näistä keinoista, joskin opinnäytteeni kannalta tärkein, ja ainoa, johon perehdyn.

### 3.2. Ilmasto- ympäristö- ja kestävän kehityksen kasvatusta

*Ympäristökasvatuksen käsikirjan* (Wolff 2004, 18) mukaan nykyaikaisen ympäristökasvatuksen synty ajoittuu 1960-luvulle, jolloin ympäristökysymysten globaali merkitys nostettiin keskiöön. Suomen ensimmäinen kansallinen ympäristökasvatusstrategia julkaistiin vuonna 1992 (Särkkä 2012, 19), mutta ympäristöasiat kirjattiin osaksi valtakunnallisia opetussuunnitelmia jo vuoden 1985 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Wolff 2004, 23). Toisaalta ympäristöön orientoiva kasvatus on ollut osa suomalaista kouluopetusta aina kansa- ja peruskoulujärjestelmän perustamisesta lähtien (Louhimaa 2005, 220–221). Kuvataiteessa ympäristökasvatus on ollut keskeisessä asemassa jo ensimmäisessä Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 1970-luvulla (Pohjakallio 2008, 1).

Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ympäristökasvatus näkyy tavoitteina ja sisältöinä jopa kolmella eri tasolla; arvopohjassa, kestävän kehityksen aihekokonaisuudessa sekä eri oppiaineiden sisällä (Koskinen 2010, 12). Nykyisessä, vuonna 2016 voimaan tulleessa Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kestävien elämäntapojen välttämättömyys on kirjattu arvopohjaan. Uutena käsitteenä arvopohjasta löytyy termi ekosiaalinen sivistys, joka painottaa ilmastomuutoksen ymmärrystä ja kestävien elämäntapojen merkitystä. Ympäristöasiat on lisäksi nostettu esiin osana laaja-alaisia osaamiskokonaisuuksia sekä yksittäisten oppiaineiden tavoite- ja sisältöalueissa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Ympäristökasvatus-käsitteen rinnalla käytetään käsitettä kestävän kehityksen kasvatus. Termejä käytetään eri yhteyksissä eikä niiden määritelmistä ole yhtenäistä linjaa. Kestävän kehityksen kasvatus ja ympäristökasvatus voidaan nähdä suhteessa toisiinsa neljällä eri tavalla (Wolff 2004, 27). Voidaan ajatella ympäristökasvatuksen sisältyvän kestävän kehityksen kasvatuksen kattotermin alle - tai päinvastoin. Ne voidaan nähdä täysin erillisinä kasvatuksen aloina, jotka koostuvat osin samoista elementeistä. Lisäksi voidaan ajatella kestävän kehityksen kasvatuksen olevan vain yksi, nykyisin vallalla oleva vaihe ympäristökasvatuksen kehityksessä.

Vaikka tämän tutkielman kannalta näiden kahden termin määrittelyn suhde ei ole keskiössä, on hyvä tiedostaa molempien käsitteiden olemassaolo. Ympäristökasvatus-käsitettä käytetään Särkän (2012, 16) mukaan erityisesti tutkijoiden ja kasvattajien keskuudessa. Lisäksi Ympäristöministeriön tiedotuksessa ja julkaisuissa termi ympäristökasvatus dominoi (Lehtonen & Cantell 2015, 6). Opetussuunnitelmissa ja Opetushallituksen sekä Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuissa termi kestävän kehityksen kasvatus on saanut enemmän painoarvoa (Särkkä 2012, 16 ja Lehtonen & Cantell 2015, 6).

Itse suosin termiä ympäristökasvatus, vaikka kestävän kehityksen kasvatus onkin Opetussuunnitelmissa laajalti käytössä oleva käsite. Syitä tähän on kaksi. Ensinnäkin taidekasvatuksen opinnoissa, kentällä ja kirjallisuudessa termi ympäristökasvatus on kokemuksen mukaan käytetympi. Seuraavassa alaluvussa tarkastelen taideperustaista ympäristökasvatusta, joka on alalani vakiintunut termi; taideperustaisesta kestävän kehityksen kasvatuksesta puhutaan harvemmin. Toiseksi, vaikka termi kestävä kehitys (sekä siihen liittyvä kasvatus) on omaksuttu laajalti, on se herättänyt myös paljon kritiikkiä. Kestävää kehitystä tarkastellaan neljän toisistaan riippuvaisen tekijän, ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kehityksen kautta. Erityisesti taloudellisen kasvun mahdollisuus on termin määrittelyssä kyseenalaistettu - voidaanko ajatella globaalin talouden ylipäättään kasvavan perustuen ekologiseen kestävyYTEEN tai maailmanlaajuiseen tasa-arvoon? (Wolff 2004, 26.) Kestävä kehitys -termiin ”sisältyvä jatkuvan kasvun ideologia on ympäristönsuojelun näkökulmasta ongelmallinen” (Koskinen 2010, 19). Tästä huolimatta ymmärrän myös kestävän kehityksen merkityksen ilmastonmuutosta käsittelevän kasvatuksen osana. Kestävän kehityksen kasvatuksen sosiaalinen ja kulttuurinen näkökulma on erityisen

tärkeä huomioida ilmastokasvatuksessa. Koska ilmastonmuutos vaikuttaa ihmisiin ja yhteiskuntiin ympäri maailmaa, ei kyse ole pelkästään luonnon- ja luonnonilmiöstä.

Ilmastokasvatus ei ole vakiintunut termi (Lehtonen & Cantell 2015, 6), mutta on Nuoret ilmastokasvatusta kehittämässä -hankkeessa laajalti viljelty käsite. Se on lisäksi käsite, joka sopii käytettäväksi opinnäytteessäni. Ilmastokasvatus tuo oman näkökulmansa ympäristökasvatuksen kentälle; ilmastokasvatuksessa painottuvat erityisesti ilmastoon, ilmastovastuullisuuteen ja muutoksen välttämättömyyteen liittyvät ajatukset (mts. 6).

Hahmotan ilmastokasvatuksen osana ympäristökasvatuksen kenttää – osana, jonka tavoitteena on nimenomaan ilmastonmuutoksen ymmärtämiseen ja siihen reagoimiseen tähtäävä kasvatus. Ilmastokasvatus on ympäristökasvatusta rajatumpi aihe. Ympäristökasvatusta voi olla vaikka kasvikanسیون kerääminen, mutta siitä tulee ilmastokasvatusta vasta, kun asiayhteyteen liitetään puhe luonnon monimuotoisuuden katoamisesta ilmastonmuutoksen seurauksena.

Ympäristökasvatus on terminä laaja, tutkimuskirjallisuudessa ja taidekasvatuksen alalla paljon käytetty sekä pitää määritelmäni mukaan sisällään myös globaalit ilmastonmuutokseen liittyvät kysymykset. Silti koen hyödylliseksi käyttää opinnäytteessäni termiä ilmastokasvatus termin ympäristökasvatus rinnalla. Ensinnäkin ilmastokasvatus on terminä täsmällisempi. Sen tavoite on rajattu, kasvatuksessa keskitytään nimenomaan ilmastonmuutokseen reagoimiseen. Toiseksi, vaikka monet ympäristökasvatuksen teorioista ja tavoitteista ovat aina pitäneet sisällään laajan näkemyksen ympäristöstä, on käytännön työn painotus ollut kuitenkin luonnonympäristössä (Koskinen 2010, 18 ja Tani 2008, 53). Ilmastokasvatuksesta puhuessani haluan painottaa luonnonympäristöön liittyvän kasvatuksen sijaan esimerkiksi globaaliin oikeudenmukaisuuteen liittyviä kysymyksiä.

Käytän termiä ympäristökasvatus asemoidessani opinnäytettäni osaksi taidekasvatuksen tutkimuksen kenttää sekä taustoittaessani ympäristökasvatuksen alan tutkimusta ja teoriaa. Ilmastokasvatuksesta puhun, kun käsitelen opinnäytteeni aineistoa ja analysoidessani opetuskonseptiani.



### 3.3. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja käsitys ympäristöstä

Erilaisissa ohjelmissa ja raporteissa on määritelty ympäristökasvatuksen tavoitteita. Näistä merkittävimpänä ympäristökasvatuksen asiantuntija Lili-Ann Wolff mainitsee YK:n vuoden 1977 ympäristökonferenssissa Tbilisissä hyväksytyn tavoitejulistuksen ja siihen liittyvät asiakirjat. Ne ovat tähän päivään saakka ohjanneet ympäristökasvatustyötä kaikkialla maailmassa.

Wolffin (2004, 19) mukaan ympäristökasvatuksen tavoitteena on

1. Kasvattaa selvään tietoisuuteen ja huoleen taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden riippuvuudesta toisistaan kaupunki- ja maalaisympäristössä
2. Mahdollistaa jokaiselle ihmiselle sellaisten tietojen, arvojen ja asenteiden, sitoutumisen ja taitojen saaminen, joita tarvitaan ympäristön suojeluun ja parantamiseen
3. Luoda yksilöille, ryhmille ja koko yhteiskunnalle uusia ympäristöön liittyviä toimintamalleja

Keskeistä tavoitteille on siis lisätä ihmisten tietoisuutta paitsi ympäristön tilaan vaikuttavista tekijöistä, myös varmistaa, että jokaisella on halua ja kykyä toimia ympäristön puolesta. Ympäristökasvatuksella on ollut ja on yhä tavoitteita, jotka liittyvät kiinteästi sekä ympäristötietoisuuden, että -toiminnan kehittämiseen. Ympäristötietoisuus on yksilön, yhteisön tai yhteiskunnan ymmärrys ihmisen toiminnan ja ympäristön tilan välisestä vuorovaikutuksesta sekä käsitys eri toimijoiden vaikutusmahdollisuuksista vuorovaikutukseen liittyvissä muutoksissa (Järvikoski 2001, 7). Ympäristötoiminta puolestaan on toimintaa, jolla tavoitellaan ympäristön kannalta myönteisiä vaikutuksia. Ympäristötietoisuuden ja -toiminnan välillä on todettu kuilu: Vaikka asenteet suosisivatkin ympäristön kannalta järkevää käytöstä, eivät arvot konkretisoidu toiminnassa (Harju-Autti, Neuvonen & Hakkarainen 2011, 5).

Ympäristökasvatuksen pohjana on käsitys ympäristöstä. Vaikka en käsittele ympäristöfilosofiaa osana opinnäytettäni, erilaisten ympäristönäkemyksien avaaminen auttaa mielestäni ymmärtämään syvemmin erilaisia ym-

päristökasvatustavoitteisiin liittyviä tavoitteita, joita tarkastelen seuraavassa alaluvussa.

Liisa Suomela ja Sirpa Tani (2004, 45–53) jäsentävät ympäristökasvatuksessa kolme erilaista lähestymistapaa ympäristöön. Ensimmäisessä lähestymistavassa ympäristö nähdään ihmisen ulkopuolisena kokonaisuutena, joka kuitenkin vaikuttaa subjektiin. Lähestymistapa liitetään usein luonnontieteisiin, mutta Suomelan ja Tanin mukaan ajattelutapa on löydettävissä myös taloustieteestä. Perinteisessä taloustieteessä ympäristö on resurssi: “Luonnosta voidaan saada tiettyjä hyötyjä tai siihen voi kohdistua ihmisten aiheuttamia haittoja, jotka puolestaan aiheuttavat ihmiskunnalle kustannuksia.” (Mts. 47.) Ilmastonmuutoksen pysäyttämistä perustellaan kokemukseni mukaan usein mediassa ja politiikassa nimenomaan tästä näkökulmasta.

Toinen lähestymistapa liittyy ihmisen elettyyn ympäristöön. Käsitys on ihmis- ja yksilökeskeinen. Ympäristökasvatuksen piirissä tämä käsitys on ollut hyvin yleinen ja suosittu. Käsityksessä korostuu omakohtainen, omista kokemuksista ja elämismaailmasta syntyvä suhde ympäristöön. Ihmisen ja ympäristön suhde nähdään vuorovaikutteisena, kehittyvänä prosessina. Suomelan ja Tanin (2004, 49) mukaan tämä käsitys ympäristöstä on ollut myös ympäristöestetiikassa vallitseva.

Kolmannessa lähestymistavassa korostetaan ympäristön yhteiskunnallisia yhteyksiä ja ympäristöongelmia. “Tyypillisesti tätä näkökulmaa edustavat esimerkiksi ympäristöpolitiikan ja ympäristönsuojelun näkökulmat.” (Suomela & Tani 2004, 51.) Käsitys ympäristöstä on politisoitunut. Ympäristö nähdään ensisijaisesti sosiaalisesti tuotettuna kokonaisuutena, johon liittyy erilaisia kulttuurisia ja poliittisia intressejä ja ristiriitoja.

### 3.4. Ympäristökasvatuksen malleja

Opinnäytteessäni käytän suomalaisen ympäristökasvatuksen kentällä esiteltyjä malleja tarkentaessani ilmastokasvatuksen tavoitteita. Kirjoitan seuraavaksi yleisellä tasolla ympäristökasvatuksen malleista. Mallien suhdetta omaan ilmastokasvatukseen ja Vaikuttamistapaus-opetuskonseptiini käsitelen myöhemmin.

Ympäristökasvatuksen tueksi on kehitetty erilaisia teoreettisia ympäristökasvatuksen malleja. “Näille malleille on tyypillistä se, että ne kokoavat yhteen ympäristökasvatuksen tavoitteet, ohjaavat käytännön toteuttamista ja siinä käytettäviä menetelmiä sekä helpottavat ympäristökasvatustyön suunnittelua ja arviointia.” (Ympäristökasvatuksen aineopintojen projektikurssin verkko-aineisto 2008, 21.3.2016). Suomessa käytössä olevat mallit perustuvat lähes poikkeuksetta kolmikantajäsentelylle (Louhimaa 2005, 222), siksi on mielestäni perusteltua paneutua juuri tätä kolmijakoa edustaviin malleihin. Kolmikantamallit ovat käytössä laajalti paitsi suomalaisessa opettajankoulutuksessa, myös ympäristökasvatuksen kirjallisuudessa ja tutkimuksessa (mts. 222–223). Taidekasvatuksen opinnoissani olen myös törmännyt kyseiseen jäsentelyyn. Ympäristökasvatuksen kolmikantamalleja ovat muun muassa Hungerfordin ja Volkin Lineaarinen kehitysmalli (1990), Joy A. Palmerin Puumalli (1998) sekä suomalainen Jerosen ja Kaikkosen Ympäristökasvatuksen talomalli (2001). Yhteistä näille malleille on, että ne tarkastelevat ympäristötietoisuuden ja -toiminnan kehittymistä kolmesta eri näkökulmasta: tiedon, kokemusten ja toiminnan kautta (Cantell & Koskinen 2004, 61–69 ja Louhimaa 2005, 223).

*Tietopainotteisen ympäristökasvatuksen* (education about environment) tavoitteena on tuottaa harkittua ja empiiristä tietoa kohteestaan. Perinteinen luonnontietopainotteinen opetus kuuluu tähän ensimmäiseen kategoriaan. (Särkkä 2012, 41.) Opetuksella tavoitellaan monentasoista ymmärrystä ympäristöasioista ja ympäristön toiminnasta, esimerkiksi tietoja ekologiasta ja luonnonsysteemien logiikasta (Nordström 2004, 130). Myös ympäristöongelmien syy-seuraus-suhteiden hahmottaminen on tärkeää. (Ympäristökasvatuksen aineopintojen projektikurssin verkko-aineisto 2008, 21.3.2016.)

*Ympäristökokemuksia aikaansaava opetus* (education in or through environment) puolestaan perustuu kokemukselliseen ja toiminnalliseen oppimiseen ja siinä korostuu esteettinen painotus. Ympäristökokemuksille altistetaan oppimalla ympäristössä. (Cantell & Koskinen 2004, 69.) Opetuksella tavoitellaan ympäristöherkkyyden voimistumista. Ympäristöherkkyys eli empaattinen suhtautuminen ympäristöön syntyy henkilökohtaisten, tunnepitoisten ympäristössä saatujen kokemusten kautta. (Ympäristökasvatuksen aineopintojen projektikurssin verkko-aineisto 2008, 21.3.2016.)

*Toimintapainotteisen asennekasvatuksen* (education for environment) tavoitteena on oppia ympäristön puolesta toimimista. Ympäristön puolesta tehtävät teot sisältävät oppimisen ”arvokasvatuksellisen näkökulman.” (Cantell 2004 & Koskinen, 69.) Tavoitteena on, että kasvatuksen kautta ihminen saa uskoa oman toimintansa merkityksellisyyteen ja vaikuttavuuteen sekä oppii asenteita, arvoja, tietoja ja taitoja, joita vaaditaan ympäristön puolesta toimimiseen (Ympäristökasvatuksen aineopintojen projekti-kurssin verkko-aineisto 2008, 21.3.2016).

Hugerfortin ja Volkin Lineaarisessa mallissa mainitut muuttujat kehittyvät toinen toistaan seuraten. Ympäristöherkkyyden myötä syntyy tarve ymmärtää ympäristöongelmia. Kun ympäristöongelmat koetaan ymmärrettäviksi ja merkityksellisiksi, hankitaan tarvittavat tiedot ja taidot ympäristötoiminnasta sekä usko omiin vaikuttamiskykyihin. Kun kaikki kolme porrasta on kivuttu, on yksilö kykenevä ja halukas ympäristötoimintaan. (Cantell & Koskinen 2004, 62.) Samoin Jerosen ja Kaikkosen Talomallissa tavoitteet etenevät samansuuntaisesti vaiheittain: ”Talomallin mukaan ympäristökasvatuksessa on syytä käyttää erilaisia painotuksia kasvatettavien ikätason mukaan. Lapsuudessa korostuu ympäristöherkkyyteen kasvattaminen, kun taas nuoruudessa ja aikuisuudessa painotetaan ympäristötietoisuuden lisäämistä sekä toimintakyvyn ja vastuullisen käyttäytymisen voimistumista” (Ympäristökasvatuksen aineopintojen projekti-kurssin verkko-aineisto 2008, 21.3.2016).

Joy A. Palmerin Puumalli puolestaan korostaa, että tulokselliseen ympäristökasvatuksen kannalta on hedelmällisempää kehittää samanaikaisesti kaikkia ympäristötoimintaa kehittäviä puolia. Laadukas ympäristökasvatus vaatii Palmerin mukaan kaikkia näitä kolmea elementtiä yhtäaikaisesti. Lisäksi se ottaa myös huomioon oppijan omat, aiemmat kokemukset ja kehitysvaiheen. (Cantell & Koskinen 2004, 69.)

Kaikissa kolmessa edellä mainitussa kokonaisvaltaisen ympäristökasvatuksen mallissa keskiössä ovat kolme ympäristökasvatukselle asetettua tavoitetta: Oppia tietoa ympäristöstä ja ympäristöongelmista, luoda kokemuksellinen ja omakohtainen suhde ympäristöön sekä voimaantua toimimaan ympäristön puolesta. Nämä kolme tavoitetta korreloivat Suomelan ja Tannin (2004, 45–53) esittämien ympäristökäsitysten kanssa. Ensimmäinen tavoite, oppia tietoa ympäristöstä, on vastaus käsitykseen ympäristöstä

luonnontieteellisenä kokonaisuutena. Toinen tavoite, vahvistaa omakohtaista suhdetta ympäristöön, on yhteydessä käsitykseen, jonka mukaan ympäristön merkitykset syntyvät yksilön kokemusten kautta. Kolmas tavoite, toimiminen ympäristön puolesta, on yhteydessä käsitykseen ympäristöstä yhteiskunnallisena kysymyksenä.

Artikkelissaan Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus ympäristökasvatuksen tutkija Ella Louhimaa (2005, 224–225) esittää kritiikkiä kokonaisvaltaisia ympäristökasvatuksen malleja kohtaan. Hänen mukaansa malleissa tarkastellaan pitkälti yksilön oppimista. Ympäristökysymykset, erityisesti ilmastonmuutoksen torjuminen, ovat kuitenkin valtavia, globaaleja ja syvästi yhteiskunnallisia kysymyksiä. Louhimaan mukaan mallit jättävät tämän kontekstin huomiotta. Liika yksilöllistäminen saattaa yksinkertaistaa ympäristöasiat arkisiksi ja henkilökohtaisiksi ongelmiksi, joiden poliittiset ja kulttuuriset yhteydet jäävät hämärän peittoon. Ongelma on hyvä tunnistaa.

Kiinnostavaa on pohtia, miten ympäristökasvatuksen kolmikantamallien jäsentelyä voisi soveltaa ilmastokasvatuksen kontekstissa. Tietopainotteinen ilmastokasvatus käsittelee ilmastonmuutosta luonnontieteellisenä ilmiönä sekä paneutuisi sen syihin, kuten energiankulutuksen lisääntymiseen ja seurauksiin, kuten aavikoitumisen tai jäätiköiden sulamisen vaikutuksiin. Toimintapainotteinen asennekasvatus tarjoaisi keinoja, joilla opitaan ilmastonmuutoksen pysäyttämisen puolesta vaikuttamista. Lisäksi se vahvistaisi ympäristötoimintaan katalysoivia arvoja. Kokemuksellinen oppiminen ilmastonmuutoksen käsittelyssä on sen sijaan haastava ajatus. Koska ilmastonmuutos ei vaikuta vielä arkeemme juurikaan, kokemuksellista tietoa ilmiöstä on vaikea tarjota. Tässä kiteytyy yksi ilmastomuutosta koskevan kasvatuksen ongelmista. Miten sitouttaa ihmiset tunteella mukaan ilmiöön, jota ei voi kokea, vaan johon pitää vain uskoa?

### 3.5. Taideperustainen ympäristökasvatus – ympäristökasvatus taidekasvatuksessa

Taidekasvatuksen piirissä ympäristökasvatusta on tehty, kuten aiemmin totesin, pitkän aikaa. *Taideperustaisen ympäristökasvatuksen* määritelmä liittyy ympäristökasvatuksen esteettiseen käänteeseen taidekasvatuksen

alalla, joka sijoittuu ajallisesti 1980- ja 1990-luvuille (Pohjakallio 2008, 3-4). Taideperustaisen ympäristökasvatuksen vaikutusvaltaisena kehittäjänä ja edistäjänä voidaan pitää Meri-Helga Manteretta (ks. Pohjakallio 2008 ja van Boeckel 2007). Hänen toimittamansa kirja *Maan kuva: kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta* vuodelta 1995 on tullut tutuksi pitkin taidekasvatuksen opintojani useammassa yhteydessä. Kirjassa esitellään erilaisia taidekasvatuksen kentällä toteutettuja ympäristökasvatushankkeita ja -opetuskokeiluja.

Ennen tarkempaa tutustumista taideperustaiseen ympäristökasvatukseen on hyvä määritellä taideperustaisuus-käsite. Mira Kallio kirjoittaa Synnyt-julkaisussa (2008, 107–114) taideperustaisesta tutkimuksesta menetelmänä, joka tuottaa tietoutta ympäröivästä maailmasta, ei välttämättä lainkaan taiteen sisäisistä ilmiöistä. Tutkimuksen kohteena voi olla myös esimerkiksi ”jonkin kulttuurisen käytännön kriittinen havainnoiminen ja sen rakenteen näkyväksi tekeminen” (Kallio 2008, 107). Kriittisen pedagogiikan tutkija Juha Suoranta (2005, 23) puhuu aikalaisdiagnostiikasta eli aikakauden tulkinnasta taiteen (tai tieteen) keinoin. Aikalaisdiagnostiikka on osa ideologiakritiikkiä, jonka tavoitteena on paljastaa erilaisia vallitsevia vallan ja epäoikeudenmukaisuuden muotoja. Taiteella ja taiteellisella toiminnalla on siis mahdollista tehdä näkyväksi esimerkiksi vallitsevan kulttuurin epäkohtia tavalla, joka poikkeaa tieteellisestä toiminnasta.

Taiteen keinoin on mahdollista tehdä näkyväksi inhimillisiä kokemuksia. Taiteella on kyky paitsi laajentaa yksilön tietoisuutta, myös tuoda ihmiset yhteen ja syventää yhteisiä tietoisuutta. (Suoranta 2005, 23–26.) Oleellista on myös taiteellisen prosessin sanallistaminen ja käsitteellistäminen (Kallio, 2008, 107). Taideperustaisuudessa on siis kysymys on taiteellisin menetelmin saavutettavasta tiedosta, oli kyse sitten tutkijan, taiteilijan tai taidekasvattajan työstä. Pohjakallio (2008, 4) kuvaa taidetta linssinä, jonka läpi maailmaa tarkastellessa on mahdollista saada siitä tietoa, joka ei muutoin olisi saavutettavissa. Mantere (1995, 7) käyttää saman tyyppistä metaforaa kirjoittaessaan, että ”(t)aiteelliset elämykset ja toiminta parantavat näkökykyä, auttavat tietämään ja ymmärtämään.”

Mitä siis taideperustainen ympäristökasvatus voisi tarkoittaa? Yksinkertaisuudessaan taideperustainen ympäristökasvatus mielestäni on taiteellista ja taidekasvatuksellista toimintaa, jonka tavoitteena on lisätä tietoa ja ym-

märrystä ympäristöstä. Siitä, minkälaista tämän toiminnan ja taiteellisten menetelmien tulisi olla, ja ennen kaikkea, millaista tietoa ja ymmärrystä tavoitellaan, voi painottaa eri tavoin. Entä millaista taiteellista lähestymistapaa ja millaista ymmärrystä ympäristöstä taideperustainen ympäristökasvatus on tähän mennessä tarjonnut? Vastausta kysymykseen haen palaamalla tarkastelemaan Maan kuva -kirjaa sekä kartoittamalla taidekasvatuksen osastolla tehtyjen opinnäytteiden sisältöjä.

### 3.6. Taideperustaisen ympäristökasvatuksen traditio

Maan kuva ilmestyi 20 vuotta sitten. Vaikka teos ei enää ole tuoreimmasta päästä julkaisuja, on perusteltua tutustua tähän kirjaan, jonka vaikutus on ollut voimakas taidekasvatuksen kentällä. Perustelen vaikutusvaltaisuutta sillä, että se on tuttu useammalta kurssilta opintojeni varrelta ja ainoita taide- ja ympäristökasvatusta käsitteleviä kirjoja, joita minulle on opintojeni aikana suositeltu. Lisäksi Mantereen kirjan ajatukset välittyvät suoraan ja välillisesti monissa taidekasvatuksen opinnäytetöissä edelleen.

Koen Meri-Helga Mantereen ympäristökasvatusnäkemys laajana. Mantere (1995, 7) näkee taideperustaisen ympäristökasvatuksen mahdollisuudet paitsi yksilön ympäristösuhteen kehittämisessä, myös yhteisöjen arvo- ja elämäntapakysymysten käsittelyssä. Maan kuvan aloitussanoista käy ilmi kirjan toimittajan syvä huoli vallitsevasta ympäristökriisistä. Taideperustaisen ympäristökasvatuksen tavoitteet ovat hyvin saman tyyppisiä ja yhtä laajoja kuin ympäristökasvatuksenkin.

Millä keinoin ympäristökriisin aiheuttamaan haasteeseen taideperustainen ympäristökasvatus on vastannut? Maan kuva -kirjan johdantosanoissa Meri-Helga Mantere toteaa: "Käsityksemme mukaan aistimusten ja havaintojen herkistäminen sekä omien ympäristökokemusten ja -ajatusten ilmaiseminen taiteen keinoin voivat edistää ympäristöymmärrystä ja vastuullisuutta" (Mantere 1995, 7). Pohjakallion (2008, 4) mukaan aistinen ja esteettinen, yksilön henkilökohtainen kokemus nousi keskiöön tapana saada tietoa ympäristöstä taiteeseen perustuvassa ympäristökasvatuksessa 1990-luvulla. Vaikka Maan kuvan kirjoittajan näkemys taideperustaisen ympäristökasvatuksen tavoitteista on laaja, korostuu kirjassa kuitenkin kokemuksellinen ympäristökasvatus ja henkilökohtaisen luontosuhteen

vahvistamisen tavoite. Ympäristöstä ristiriitaisten toiveiden ja halujen, taloudellisten, poliittisten kulttuuristen tai sosiaalisten intressien kohteena ei juurikaan puhuta.

Taidekasvatuksen mahdollisuudet ympäristökokemuksia aikaansaavassa opetuksessa (education in or through environment) on omaksuttu myös laajemmin ympäristökasvatuksen piirissä. Kirjassa *Ympäristökasvatuksen käsikirja* korostetaan luonnossa tapahtuvaa taidekasvatusta, eli taiteellisen toiminnan mahdollisuuksia ”luontokokemusten luomisessa, herkkyyden herättelyssä ja luontosuhteen tutkimisessa” (Nordström 2004, 122). Es-teettinen luontokokemus ja ympäristölle herkistyminen nähdään tunnere-aktion kautta syntyvän ympäristösuhteen vahvistamisen keinona.

Taidekasvatuksen mahdollisuudet nähdään aistein havaittavan, fyysisen ympäristön avulla tapahtuvan kasvatuksen osana pitkälti myös taidekasva-tuksen osaston opinnäytetöissä viime vuosilta. Taiteen maisterin opinnäy-tetyössään *Ympäristökasvatuksen merkitystaustaa etsimässä. Filosofinen mat-ka kuvataideopettajan metateoriaan* (2006) Lea Saikkonen pyrkii löytämään ja määrittelemään niitä keskeisiä käsitteitä, joihin hänen oma käytännön ympäristö- ja taidekasvatustyönsä pohjautuu. Käsitteistä tärkeimpiä ovat muun muassa ympäristö ja luonto, ihmiskäsitys, pedagoginen ajattelu ja kasvatustavoitteet. Saikkosella on lisäksi tuoda taidekasvatuksen kentäl-le ymmärrystä ympäristöajattelun- ja käyttäytymisen merkitystaustoista. Saikkosen lähestymistapa on henkilökohtainen ja opettajalähtöinen. Hän avaa tärkeinä pitämiään ympäristö- ja taidekasvatuksen käsitteitä ajatuk-sella, että kasvattajan tulisi olla tietoinen opetuksensa taustalla vaikut-tavista arvoista ja käsityksistä. Hänen teoreettisessa työssään korostuvat kokemuksellisuus, henkilökohtainen suhde ympäristöön, yksilön arvot ja niiden reflektointi.

Minna Vatasen maisterin opinnäytetyö on nimeltään *Ympäristökasvatus ja peruskoulun yläluokkien kuvataideopetus*. Tutkimuksessaan Vatanen esittää kysymyksen siitä, mitä yhtäläisyyksiä ympäristökasvatuksen ja kuvatai-dekasvatuksen teorioilla ja tavoitteilla on. Vatanen käyttää aineistonaan vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteiden Vastuu ympäristöstä, hy-vinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta -aihekokonaisuuden sekä kuva-taidekasvatuksen tekstejä. Hän vertailee Arthur Eflandin taidekasvatuksen paradigmaajattelua ja ympäristökasvatuksen kolmikantamallin osa-aluei-



ta. Loppupäätelmissä Vatanen painottaa sekä taide- että ympäristökasvatuksen mahdollisuuksia henkilökohtaisen ympäristösuhteen luomisessa kokemuksellisuuden kautta. Jopa kirjoittaessaan ympäristön toimimisen puolesta, Vatanen (2007, 77) korostaa oman elinympäristön tarkastelun ja havainnoinnin tärkeyttä: "(M)ielestäni on tärkeää korostaa jokapäiväisen ympäristön kauneutta tai muita positiivisia arvoja." Globaalien ympäristöongelmien käsittelyä taidekasvatuksessa ei nosteta esiin ainakaan konkreettisen tasolla.

Taideperustaista ympäristökasvatusta pedagogisten projektien kautta ovat tutkineet esimerkiksi Mari Järvinen ja Katja Paju. Järvisen opinnäyte (2003) *Pohjoisia viestejä meriltä - Kulttuuripurjehduksen kuvausta ja arviointia* käsittelee pohjoismaisella nuorten purjehdusretkellä toteutettua pedagogista hanketta, jossa ympäristöä tutkittiin taiteellisin menetelmin. Järvisen mukaan ympäristöstä välittäminen edellyttää henkilökohtaista ja fyysistä suhdetta ympäristöön (mts. 17). Katja Paju on puolestaan tutkinut materiaalien uusiokäyttöä ja jätelajittelua oppilastöiden materiaalina kuvataideopetuksessa. Hänkin näkee kuvataideopetuksen vahvuuden ympäristökasvatuksen kentällä ympäristöherkkyyden lisäämisessä kokemuksellisen aistihavainnoinnin kautta (Paju 2004, 20).

Taidekasvatuksen kentällä on siis vallinnut pitkään paradigma, jossa taideperustaisen ympäristökasvatuksen vahvuus nähdään ympäristökokemusten syventämisessä ja henkilökohtaisen ympäristösuhteen vahvistamisessa eli *ympäristökokemuksia aikaansaavassa opetuksessa* (education in or through environment). Tavoitteen taustalla näkyvän ympäristökäsityksen mukaisesti ympäristö nähdään nimenomaan luonnon (tai rakennettuna), fyysisenä ja läsnä olevana ympäristönä, ei niinkään sosiaalisena tai kulttuurisena ympäristönä, johon liittyy ristiriitoja, politiikkaa ja yhteiskunnallista määrittelyä. (Suomela & Tani 2004, 50.)

### 3.7. Taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta taideperustaiseen ilmastokasvatukseen

Näen kuitenkin kiinnostavana pohtia, mitä taideperustainen *toimintapainotteinen asennekasvatus* (education for environment) voisi olla. Ympäristökasvatuksen toimintapainotteisen asennekasvatuksen näkökulman

taustalla on ympäristökäsitys, jonka mukaan ympäristö on ensisijaisesti sosiaalisesti tuotettu kokonaisuus, johon liittyy erilaisia kulttuurisia ja poliittisia intressejä ja ristiriitoja (Suomela & Tani 2004, 51). Käsitystä tukee ilmastonmuutoksen määrittely ensisijaisesti inhimillistä toimintaa uhkaavana yhteiskunnallisena kriisinä, joka aiheutuu ekologisista ongelmista (Järvikoski 1995, 43).

Kuten aiemmin totesin, ilmastonmuutos on ilmiö, joka on alettu nähdä globaalina ongelmana vasta, kun se on yhdistetty esimerkiksi ennustamattomiin, ihmistoiminnalle haitallisiin sääilmiöihin. Jotta ilmastokasvatus saavuttaisi tavoitteensa – ilmastonmuutoksen ymmärtäminen ja siihen reagoiminen – ei henkilökohtaisen luontosuhteen vahvistaminen ole mielestäni toimivin ratkaisu. Sen sijaan, kun tarkastelemme ympäristökasvatuksen kulttuurista ja sosiaalista ulottuvuutta siirtyy painopiste henkilökohtaisen luontosuhteen luomisesta kohti kasvatusta, jossa empatia ja kunnioitus ihmiselämää kohtaan nousevat tavoiteltaviksi ominaisuuksiksi (Tani ym. 2007, 204). Ilmastonmuutoksen sosiaaliset ja kulttuuriset ulottuvuudet liittyvät ihmisten, yhteiskuntien ja kulttuurien elinvoimaisen olemassaolon mahdollisuuksiin maapallolla (Tani 2008, 54). Kestävän kehityksen sosiokulttuurinen näkökulma on mahdollista nostaa esiin kehittämällä empatiaa ja samaistumista maapallon muiden ihmisten elämään (Nordström 2004, 141). “Sosiaalisesti kestävä kehitys edistää huolenpitoa toisista ja ymmärrys siitä, että minun hyvinvointini on riippuvaista yhteisöni hyvinvoinnista” (mts. 204). Haaste on kuitenkin suuri: Ihmiselle on luonteenomaista tuntea vastuuta lähellä elävistä kanssaihmisistään. Toisella puolella maailmaa elävien ihmisten hyvinvoinnista välittäminen on jo vaikeampaa. Vastuunkanto koetaan vielä vaikeammaksi, jos toiminnan vastuullisuutta tarkastellaan yli sukupolvien. (Rohweder 2008, 28.)

Pidän ilmastonmuutosta ensisijaisesti ihmisen olemassaoloa uhkaavana ympäristökriisinä. Olen pohtinut paljon sitä, mikä on saanut minut aktiiviseksi toimijaksi ilmastonmuutoksen vastaisessa taistelussa. Itse en ole saanut ilmastoherätystä vahvan luontosuhteen siivittämänä. Minulle suurin ilmastonmuutoksen aiheuttama uhka liittyy ihmisen elinolosuhteiden huonontumiseen maapallolla. Ilmastonmuutos vaikeuttaa globaalin oikeudenmukaisuuden toteutumista, sillä aavikoituminen, merenpinnan nousu ja lisääntyvät äärimmäiset sääilmiöt vaikuttavat merkittävimmin köyhän etelän ihmisten elinoloihin. Mauri Åhlberg (1995, 48) vie ajatuk-

sen äärimmilleen kirjoittaen, että maapallo sinällään ei edes kaipaa suoje-  
luamme, vaan“(t)arkemmin pohdittaessa huomataan, että ympäristökas-  
vatuksen tavoitteena on pelastaa elämä ja sen edellytykset, mukaan lukien  
ihmisen elämä, ihmislaji ja ihmisille hyvä elämä”. Maapallo jatkaa pyöri-  
mistään radallaan, vaikka elämä sen päällä olisikin tuhoutunut (mts. 48).

Näkemykseni ympäristökasvatuksen tavoitteista siis on antroposentrinen  
eli ihmiskeskeinen. Se ei kuitenkaan tarkoita, että ihminen voi mielestäni  
alistaa luonnonympäristöä mielin määrin. Allekirjoitan kestävän kehityk-  
sen vahvan tulkinnan, jossa elämäkeskeisyys ja elämänmahdollisuuksien  
säilyttäminen sukupolvelta toiselle korostuu, mutta vain ekologisten reu-  
naehtojen puitteissa, ekosysteemin kantokyvyn huomioiden. (Rohweder  
2008, 24–25.)

Sanna Koskista (2010, 22–23) mukaillen voisin määritellä itseni ympäristö-  
kansalaiseksi. Koskinen kirjoittaa kiinnostavasti ympäristökansalaisuuden  
käsitteestä suhteessa perinteiseen käsitykseen kansalaisuudesta. Ympäristö-  
kansalainen kokee vastuuta kanssakansalaisten lisäksi myös ympäristöstä  
ja tulevista sukupolvista. Velvollisuudet eivät perustu vastavuoroisuuteen  
vaan myötätuntoon ja oikeudenmukaisuuteen. Ympäristökansalaisuus ei  
rajoitu valtion rajoihin, vaan käsite on lähempänä maailmankansalaisuut-  
ta. Ympäristökansalainen kokee vastuuta ihmiskunnasta sekä globaalisti  
että tulevaisuuteen katsoen. Käsite viittaa yksilön ominaisuuksiin, arvoihin  
ja tapoihin toimia, mutta siihen liittyy myös yhteisöllinen osallistuminen,  
jonka tavoitteena on muuttaa yhteiskuntaa ja kulttuuria ympäristöystäväl-  
lisempään ja näin oikeudenmukaisempaan suuntaan.

Kun ympäristö määritellään ensisijaisesti kulttuuristen ja poliittisten ris-  
tiriitojen kohteeksi ja ilmastonmuutoksen todetaan olevan ensisijaisesti  
ihmiskuntaa uhkaava kriisi, muodostuvat ilmastokasvatuksen tavoitteet  
mukailemaan toimintapainotteisen ympäristökasvatuksen tavoitteita. Toi-  
mintapainotteinen ympäristökasvatus perustuu ajatukselle jossa pyritään  
“kasvattamaan eettisesti tiedostavia, ekologisesti kestävän elämäntavan  
arvot omaavia ja niiden puolesta toimivia kansalaisia” (Nordström 2004,  
136). Onnistunut ilmastokasvatus opettaa siis paitsi toiminnan tapoja,  
vahvistaa se myös niitä arvoja, jotka saavat meidät toimimaan ilmaston-  
muutoksen hillitsemisen eteen (mts. 137). Ympäristöpedagogi Hanna  
Nordströmin (2004, 136) mukaan näitä keskeisiä arvoja ovat elämän kun-

nioittaminen, empatia ja yhteenkuuluvuus sekä vastuullisuus, oikeudenmukaisuus ja aktiivisuus. Keinoina Nordström (mts.136–142) mainitsee muun muassa arvojen tiedostamiseen, punnitsemiseen ja uudelleenarviointiin tähtäävät harjoitukset - toisin sanoen ilmastonmuutokseen liittyvien sosiaalisten ja kulttuuristen ulottuvuuksien näkyväksi tekemiseen ja niiden kriittiseen tarkasteluun liittyvät menetelmät.

Opinnäytteeni kannalta on kiinnostava pohtia mitä taideperustaisuus voisi tarkoittaa ilmastokasvatuksessa. Määritelmäni mukaan taideperustainen ilmastokasvatus on kasvatusta, jossa taiteellisin menetelmin tehdään näkyväksi erityisesti ilmastonmuutokseen liittyviä sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia, opetetaan toimimaan ilmastonmuutoksen hillitsemiseksi sekä vahvistetaan empatian, vastuullisuuden ja oikeudenmukaisuuden arvoja. Palaan määritelmään uudestaan luvussa 7. *Vaikuttamistapaus ja taideperustainen ilmastokasvatus - opetuskonseptin arviointia*, jossa analysoin testatun opetuskonseptini lopputulemaa tätä määritelmää vasten.

## 4. NIK-hankkeen taustat ja toimintani hankkeessa

*Nuoret ilmastokasvatusta kehittämässä -hankkeen päämääränä on kannustaa nuoria toimintaan ilmastomuutoksen torjumiseksi aktiivista kansalaisuutta tukien. Hankkeen tavoitteena on kehittää nuorten kanssa uusia, koulujen ja järjestöjen yhteistyönä toteutettavia ilmastokasvatusmalleja, jotka innostavat nuoret toteuttamaan ilmastoprojekteja ja toimimaan ilmastomuutoksen hillitsemiseksi. (NIK-hankkeen työpaikkailmoitus 9/2012.)*

Kuvailen seuraavaksi puolentoista vuoden työtäni konseptinkehittäjänä NIK-hankkeessa. Avaan hankkeen taustoja ja tavoitteita sekä kerron niistä puitteista, joissa työ tapahtui. Opetuskonseptini, jonka nimeksi vakiintui Vaikuttamistapaus, kehittyi kaupunkiaktivismiin kannustamisesta kohti arvokasvatusta. Kehittämistyötä oli tukemassa suuri joukko ihmisiä niin ympäristö- kuin taidekasvatuksenkin puolelta.

### 4.1. Uutta ja innostavaa ilmastokasvatusta

Nuoret ilmastokasvatusta kehittämässä -hankkeen yhteistyöjärjestöt olivat Nuorten Akatemia, Dodo ry, Maan ystävät ja Luonto-liitto. Syksyllä 2012 hankkeeseen haettiin viittä lopputyöntekijää kehittämään ilmastokasvatuskonsepteja seuraavalla ilmoituksella:

*Miten koulun tulee edistää aktiivista kansalaisuutta? Pitäisikö koulun opetuskäytäntöjä uudistaa, jotta nuoret osallistuisivat ilmastopolitiikkaan? Haluatko kehittää opetuskonsepteja innostavassa ryhmässä asiantuntijoiden tukemana? Tule mukaan NIK-hankkeeseen kehittämään yläkoulujen ilmastokasvatusta.*

*Tavoitteena on kehittää aktivoivia ilmastokasvatuskonsepteja yläkouluihin. Sinun tehtävänäsi on luoda yksi opetuskonsepti, jota kokeillaan ja kehitetään käytännössä hankkeen koordinaattorin, ohjausryhmän ja kasvatustieteen alan gurun kanssa. Valitut opetusmenetelmien kehittäjät toimivat ryhmänä, antavat tukea toisilleen ja työstävät ideoita yhdessä.*

*Konsepteja kehitetään yhteensä viisi, ne arvioidaan, ja parhaaksi todetut tulevat valtakunnalliseen levitykseen. Konseptien kehittäjänä sinulla on suht vapaat kädet, ohjausryhmä antaa konseptille suuntaviivat. Konseptien toivotaan mm. korostavan oppilaiden omaa aktiivisuutta ja yhdessä oppimista. Niiden on sovelluttava järjestöjen ja koulujen yhteistyöhankeiksi sekä laajaan levitykseen. Konseptien on sovittava koulujen opetusohjelmaan.*

*Hankkeen tavoitteena on innostaa oppilaat yhteiskunnallisiksi toimijoiksi ilmastoteeman saralla. Opetusmenetelmiä kehitetään yhdessä nuorten kanssa, antaen heille tilaa ja mahdollisuuksia tuoda esiin omia näkemyksiä siitä, mikä toimii ja mikä ei. Hankkeen koordinaattori auttaa käytännön järjestelyissä, kouluyhteistyössä, nuorten näkemysten kuulemisessa sekä konseptien kehittäjien ryhmän fasilitoinnissa. Työn voi yhdistää opinnäytetyön tekemiseen. Työhön kuuluu seminaaritapaamisia, itsenäistä työskentelyä, ryhmätyötä sekä tapaamisia kasvatusalan asiantuntijoiden kanssa. (NIK-hankkeen työpaikkailmoitus 9/2012.)*

## 4.2. 10-vuotias Ilmari

Nuoret ilmastokasvatusta kehittämässä -hankkeen perustana oli taustajärjestöjen vuosien työ ilmastokasvatushanke *Ilmarin* parissa. Ilmarissa koulutetaan ilmastolähettiläitä, vapaaehtoisia kouluvierailijoita, jotka opettaja voi tilata kouluun pitämään oppitunnin ilmastonmuutoksesta ja siihen vaikuttamisesta.

Nuorten akatemian, Luonto-liiton, Maan ystävien ja Dodo ry:n yhteistyönä toteuttamia Ilmari-kouluvierailuja on tehty jo vuodesta 2003 lähtien. Vierailuille on osallistunut yhteensä lähes 50 000 nuorta. Toiminnassa koulutetut 400 nuorta aikuista ovat toimineet Ilmari-ilmastolähettiläinä kouluvierailuilla ympäri maan. Vierailut ovat olleet suosittuja - palaute on ollut hyvää ja kysyntä suurta valtakunnallisesti. Vuonna 2011 Ilmari-vierailuista tehdyn arvioinnin mukaan ”kouluvierailut ovat saaneet nuoret pohtimaan ilmastonmuutosta ja oman elämänsä yhteyttä siihen. Opettajien mukaan Ilmari-kouluvierailut ovat kevyt ja helppo tapa toteuttaa ilmastokasvatusta ja yhteistyötä järjestöjen kanssa” (NIK-hankkeen rahoitushakemus Opetusministeriölle, 2011). Arvioinnissa todettiin, että malli

toimii hyvin etenkin opettajien keskuudessa, jotka eivät itse ole kovin aktiivisia ilmastomuutokseen liittyvissä asioissa (mt.).

Ilmari-kouluvierailut ovat siis olleet suhteellisen vaivaton tapa tehdä määrittäen laajamittaista ilmastokasvatustyötä kouluissa. Opetusministeriölle laaditussa NIK-hankkeen hakemuksessa kerrottiin kuitenkin myöskin hetkisen toteutuksen ongelmista. Ilmari-kouluvierailuista tehdyn arvioinnin mukaan vierailut eivät tarjoa riittävästi tukea siihen, että nuoret yhdessä ryhtyisivät aktiivisiksi ilmastokansalaisiksi. Tarjottu tieto ei takaa toimintaa. NIK-hankkeen tavoitteeksi otettiin näin ollen kouluvierailujen kehittäminen suuntaan, jossa nuoria kannustetaan aktiiviseen toimintaan ilmastomuutoksen hillitsemiseksi ja jossa heille tarjotaan näkökulmia oman toiminnan kehittämiseen arkiympäristössään. Hakemuksessa nojaututtiin tutkimuksiin todeten, että toimivan ilmastokasvatuksen ja oppimisen tulisi olla ”prosessimaista, oikeaan ongelmaan perustuvaa, holistista ja vuorovaikutteista.” (NIK-hankkeen rahoitushakemus Opetusministeriölle, 2011.)

Hankkeen tavoitteita tarkastellessa korostuu toimintapainotteisen ympäristökasvatuksen näkökulma. Ensisijaisena tavoitteena on aktiivinen toiminta ympäristön puolesta, mieluiten ryhmässä. Painotusta pidettiin esillä myös koko hankkeen ajan tapaamisissa ja seminaareissa.

### 4.3. NIK-hankkeen vertais- ja taustajoukot

Hain opinnäytteentekijäksi NIK-hankkeeseen alkusyksystä 2012. Haastattelun jälkeen minut hyväksyttiin osaksi viiden henkilön konseptinkehittäjätiimiä, jota ohjasi ilmastokasvatuksen asiantuntija ja Maan ystävien puheenjohtaja, valtiotieteilijä Jonas Biström. Hanketta johti Nuorten Akademian koulutoiminnan päällikkö Anu Iivanainen. Muut konseptin kehittäjät olivat Pinja Sipari, Marianne Kovanen, Ilona Ruohomäki ja Mirja Vihersalo. Sipari on pitkän linjan dodolainen eli ympäristöjärjestö Dodo ry:n aktiivi. Hän on ollut kehittämässä kaupunkiviljelytoimintaa, Käpylän koulupuutarhaa sekä Helsingin ruokastrategiaa. Sipari on myös tehnyt töitä Ilmari-hankkeessa niin kouluvierailijana kuin sisällöntuottajana. Marianne Kovanen oli biologian ja maantiedon sekä terveystiedon aineenopettajaopiskelija. Ilona Ruohomäki opiskeli äidinkielen aineenopetta-

jaksi Turussa. Hänen kiinnostuksen kohteenaan oli draamatyöskentely. Rovaniemeläinen Vihersalo teki väitöskirjaansa EU:n ilmastoviestinnästä näkökulmanaan kansalaiskasvatus. Jokainen meistä viidestä kehitti omaa konseptiaan, mutta saimme ryhmältä lähes viikoittaisissa tapaamisissamme paljon tukea ja ideoita pitkin prosessia. Oli kiinnostavaa tehdä töitä poikkitieteellisessä ryhmässä.

Hankkeen parissa ja ympärillä, näkyvissä ja kulissien takana piilossa työskenteli myös joukko ihmisiä, jotka vaikuttivat opetuskonseptien suunnitteluprosessiin. Viikoittaisten seminaaritapaamisten lisäksi tapasimme syksyllä ja keväällä NIK-hankkeen niin kutsuttuja kasvatusviisaita. Viisaat olivat hankkeen koordinaattoreiden, Anu Iivanaisen ja Jonas Biströmin kokoama joukko kasvatuksen ja ilmastoasioiden asiantuntijoita. Parinkymmenen hengen joukossa oli muun muassa Luonnonvarakeskuksen Riitta Savikko, WWF:n Sanna Turunen, joka on tutkinut väitöstyössään nuorten osallistamista ja vaikuttamista, Helsingin yliopiston aineenopettajakoulutuksen johtaja, dosentti Hannele Cantell sekä monia muita. Viisaiden ryhmän tarkoituksena oli mentoroida, kommentoida ja esittää kehitysehdotuksia meille konseptin kehittäjille. Tapasimme näitä kasvatusviisaita kasvotusten yhteisissä keskustelutilaisuuksissa, joissa esittelimme opetuskonsepti-ideoitamme. Lisäksi he kommentoivat konseptejamme verkossa. Hannele Cantell osallistui myöhemmin yksinään seminaareihimme ja juttelin hänen kanssaan myös kahden kesken konseptistani ennen ensimmäistä testausvaihetta, käytännön toteutusta luokahuoneessa.

Kasvatusviisaiden lisäksi NIK-hankkeella oli oma ohjausryhmänsä, joka koostui jokaisesta taustaorganisaatioista eli Nuorten Akatemiasta, Dodo ry:stä, Maan ystäväistä ja Luonto-Liitosta kootusta porukasta. Ohjausryhmää en ikinä tavannut – opetuskonseptejamme esiteltiin heille, he keskustelivat niistä tapaamisissaan ja saimme palautteen, referaatit käydyistä keskusteluista välikäden kautta. Salaseuralta kuulostava ohjausryhmä koostui kuitenkin pääasiassa ihmisistä, jotka olivat jollain tavalla osana NIK-hanketta muutenkin. Ohjausryhmä on toiminut jo Ilmari-hankkeen aikaan, eikä sitä siis perustettu vain NIK-hanketta varten.

Monet ihmiset ja tapaamiset vaikuttivat opetuskonseptini kehittämiseen. Antoisimmat keskustelut käytiin meidän viiden opinnäytteen tekijän ja koordinaattori Biströmin kesken. Myös kahdenkeskiset keskustelut Han-



nele Cantellin kanssa sekä opinnäytteen ohjaajani Pirkko Pohjakallion kanssa auttoivat minua viemään prosessia eteenpäin. Taidekasvatuksen osaston lopputyöseminaarissa kanssaopiskelijat antoivat palautetta pedagogiseen projektiini, mistä oli myös paljon hyötyä. Opetuskonseptini kehittäminen ei siis tapahtunut norsunluutornissa – ja hyvä niin. Sain paljon apua, ideoita ja palautetta työstäni. Tämä oli varmasti yksi tärkeimmistä syistä siihen, että työni NIK-hankkeessa jatkui puolitoista vuotta.

#### 4.4. Hankkeen aikataulu ja seminaarit

Konseptien kehittämistä jaksottivat seminaarit, joita hankkeen koordinaattori Biström ohjasi. Seminaareja järjestettiin enimmäkseen syksyn 2012 aikana. Tilaisuuksissa nostettiin esille eri näkökulmia, joita ilmastokasvatuskonseptin kehittämiseen liittyi. Ne perustuivat pitkälti yhteiseen keskusteluun ja ajatusten jakamiseen alustetun teeman pohjalta. Seminaareissa oli Biströmin ja meidän viiden konseptinkehittäjän lisäksi usein vieraileva luennoitsija tai keskustelunvetäjä. Seminaarien teemat liittyivät vahvasti erilaisiin pedagogisiin ja sisällöllisiin kysymyksiin, joihin meidän tuli opetuskonsepteissamme ottaa kantaa. Koin seminaarit hyödyllisiksi ja tarpeellisiksi.

Keväällä 2013 ohjelmassa oli lähinnä konsepti-ideoiden hiomista, palautteen antamista ja saamista. Palautetilaisuuksia järjestettiin niin konseptinkehittäjäryhmän kesken kuin kasvatusviisaidenkin kanssa. Loppukevästä 2013 toteutin Vaikuttamistapaus-opetuskonseptini testauksen Kalajärven koulussa. Syksyllä 2013 työskentely ja yhteiset tilaisuudet pohjautuivat pitkälti testatun konseptin jatkokehittämiselle. Toisen konseptin testauksen tein lokakuussa 2013 Nöykkiön koululla.

Virallisen ohjelman lisäksi tapasin sekä Pinja Siparia että Jonas Biströmiä kahden kesken omalla ajallani keskustellakseni paitsi hankkeen etenemisestä, myös yleisemmin ilmastokasvatuksesta. Yhdessä muutaman konseptinkehittäjän ja koordinaattorimme kanssa osallistuimme Educa-mesuille. Lisäksi kävin oma-aloitteisesti tutustumassa Nuorten ääni -median toimitukseen sekä osallistuin Kepan Kohti vaikuttavaa arvoviestintää -nimiseen seminaariin. Osallisuuteni ei siis ollut vain virallisissa seminaareis-

sa istumista - puolentoista vuoden aikana, jonka hankkeen parissa vietin, etsin aktiivisesti ideoita ja tietoa erilaisista tapahtumista ja kohtaamisista.

Esittelen lyhyesti seminaarien ja muiden oppimistilanteiden sisältöjä aikajanalla, jotta kuva prosessin rakenteesta tarkentuu. Tietyt seminaareissa esillä olleet teemat, kuten turvallinen ryhmä, nousivat omassa työssäni keskeisemmäksi kuin toiset. Pidin seminaaritapaamisista päiväkirjaa, johon kirjoitin muistiin esiin tulleita ajatuksiani koskien konseptin kehittämistä. Aikajana on opinnäytteeni lopussa liitteenä (Liite 1).

## 4.5 Miksi hain osaksi hanketta?

Syksyllä 2012 lopputyön aihetta suunnitellessani kaipasin tutkielmatyön osaksi jonkinlaista konkreettista projektia, josta kerätä aineistoni. Nähtyäni NIK-hankkeen työpaikkailmoituksen, päätin hakea osaksi tiimiä. Alunperin ajatuksenani oli tutkia kaupunkikulttuuria aktivismin muotona ja pohtia nuorten mahdollisuuksia osallistua ja vaikuttaa ruohonjuuritason omaehtoisen toiminnan kautta. Taustani kaupunkiaktivismiin parissa oli tuolloin vahva. Olin perustanut ystäväni Timo Wrightin kanssa muutamaa vuotta aiemmin Bermuda Helsinki -nimisen yhdistyksen, jonka kautta mahdollistimme kaikkien kaupunkilaisten omaehtoista kulttuuritoimintaa Helsingin Kalasataman Konttiaukiolla. Meidät palkittiin toiminnastamme muun muassa Helsingin elävän musiikin yhdistyksen ELMU Awardilla sekä Helsingin kaupungin kulttuuri- ja kirjastolautakunnan Helsingin kulttuuriteko kunniamaininnalla vuonna 2011. Lisäksi toimin ympäristöjärjestö Dodo ry:ssä koordinoiden ekologista kaupunkiasumista esittelevää Urbanit asumismessut -tapahtumaa. Taustani johdatti minut hakemaan NIK-hankkeeseen syyskuussa mm. 2012 seuraavin sanoin:

*Mielestäni kaupunkikulttuuri on ekologisuuutta. Aktiiviset, lähiympäristöstään välittävät ihmiset ovat valveutuneita ympäristöasioissa. Tapahtumat, kuten Ravintola- tai Siivouspäivä, joissa kuka tahansa saa olla tuottava osapuoli, kääntävät passiivisen kuluttajan roolin omaksuneen aktiiviseksi toimijaksi. Hyvää kaupunkilaisuutta tarvitaan, sillä ilmastokysymykset ratkaistaan kaupungeissa.*

...

*Olisin kiinnostunut kehittelemään ilmastokasvatuskonseptia, joka on sidottu nimenomaan kaupunkeihin, tilojen käyttöön, ruohonjuuritason kulttuuriin, epäkaupalliseen toimintaan ja aktiivisuuteen. Minua kiinnostaa opinnäytetyössäni pohtia, miten uusia kansalaisaktiivismin muotoja voisi hyödyntää opetuksessa. Miten kehittää uusia opetuksen tapoja, jotka mukailevat kansalaisaktiivismin muotoa? Miten saada nuoret innostumaan ja kiinnostumaan omien projektien ja aloitteiden tekemisestä? Miten tuoda pop-up kulttuuri osaksi nuorten tapaa toimia? Miten saada nuoret ottamaan oma kaupunkinsa tai kaupunginosansa haltuun? Miten saada nuoret toimimaan yhteisön hyväksi esimerkiksi tuottamalla tapahtumia, jotka luovat aktiivisuutta, kohtaamisia ja yhteisöllisyyttä kaduille ja kaupunkitiloihin? (Työhakemus NIK-hankkeeseen 25.9.2012)*

Kuten tekstistä tulee ilmi, koin (ja koen yhä) kaupunkiaktiivismin kiinnostavana tapana vaikuttaa sekä omassa lähiympäristössä että laajemmassa mittakaavassa. Omat positiiviset kokemukseni vaikuttamisen parissa saivat minut hakemaan opinnäytteen tekijäksi NIK-hankkeeseen. Tahdoin tiedostaen tai tiedostamattani tarjota nuorille samanlaisia kokemuksia, jotka ovat muokanneet omaa kasvuani kaupunki- ja ympäristöaktiiviksi.

Puolitoista vuotta kestäneen Vaikuttamistapaus-kouluvierailukonseptin kehittämistyön aikana alkuperäinen ajatukseni uusien kansalaisaktiivisuuden ilmiöiden hyödyntämisestä opetuksessa muuttui. Jälkikäteen on kiinnostava pohtia, mitkä alkuperäisistä, hakemuksessa esitellyistä teemoista ovat niin vahvoja, että ne kantautuivat mukana pitkän kehittämistyön ajan. Olen tyytyväinen, että design-tutkimuksen hengessä annoin tilaa sille muutokselle, joka kehittämistyö vaati.

#### 4.6. Opetuskonseptin kehittäminen ja kehittyminen

Kuvaan opetuskonseptini kehitystyön etenemistä perustuen omiin muistoihini ja muistiinpanoihin tuolta ajalta. Pääasiallisena materiaalinani toimii eri vaiheissa tekemäni konseptiluonnokset, joista yllä esitetty NIK-hakkeen työhakemus oli ensimmäinen. Seuraavat auki kirjoitetut konseptiluonnokset on tehty 15.11.2012, 16.1.2013, 12.2.2013, 15.5.2013 sekä 2.10.2013. Viittaa tekstissä näihin luonnoksiin merkitsemällä viitteeseen kyseisen luonnoksen päivämäärän. Koska konseptiluonnokset ovat huo-

mattavan pitkiä, en laita niitä tämän opinnäytteen liitteeksi, mutta ne ovat hallussani ja tarpeen vaatiessa saatavilla.

Opetuskonseptin kehittämistyöni, matka kohti Vaikuttamistapauksen valmismistumista vaati useita sivupolkuja ja harharetkiä. Seuraavaksi kuvattu tie kohti lopullista toteutusta on esitetty suoraviivaisempaan kuin se todellisuudessa oli. Kaikkien rönsyjen, epäröintien ja vaihtoehtojen avaaminen ei kuitenkaan tässä opinnäytteessä ole mielekäästä. Keskityn seuraavaksi kuvaamaan vain niitä konseptin kehityksen vaiheita, jotka johtivat kohti Vaikuttamistapaus-opetusohjelmaani.

Alkuperäisenä tavoitteenani NIK-hankkeessa oli siis kehittää kansalaisaktiivisuuteen kannustava, ruohonjuuritason omaehtoista toimintaa mahdollistava opetuskonsepti, jossa nuoret suunnittelevat ja toteuttavat kaupunkitilan haltuunottoon liittyvän teon sekä keskustelevat siitä, miten teko liittyy ilmastonmuutokseen ja vaikuttamiseen. Konseptini kiinnittyi selvästi omaan kokemukseeni helsinkiläisenä kaupunkiaktiivina. Halusin lisäksi konseptillani tuoda uutta näkökulmaa arkkitehtuurikasvatukseen, jonka parissa olin työskennellyt pitkään. Rakennetun kaupunkiympäristön käyttö toiminnan näyttämönä, tilojen elävöittäminen ja nuorten aktiivointi liittyivät mielessäni vahvasti osaksi taide- ja arkkitehtuurikasvatusta.

Alussa tavoitteeni olivat hyvin toimintapainotteisia: ”Työskentelyn tavoitteena olisi saada nuoret ryhmänä toteuttamaan jokin tapahtuma, ympäristön parannusehdotus, aloite tai toiminnan malli” (Työhakemus NIK-hankkeeseen 25.9.2012). Oletuksenani oli, että nuorilla on kiinnostusta ja kykyä toimia ja tuottaa. Uskoin, että aktivismia löytyy, kunhan sille annetaan kanava ja mahdollisuus toteutua. Alkuvaiheen ideoitani kuvaavat sanat pop-up, nopea toiminta, väliaikaisuus ja karnevalismi.

Seuraavassa vaiheessa alkuperäinen ajatukseni tilojen käytön, ruohonjuuritason kulttuurin, epäkaupallisen toiminnan ja aktiivisuuden tuomisesta yläkoulun arkeen alkoi syventyä. Suunnitteluprosessin edetessä ryhdyin kysymään itseltäni yhä tiukemmin, miksi nuoret ylipäättään olisivat kiinnostuneita tarjoamastani vaikuttamisen tavasta. Tammikuussa 2013 kirjoittamassani opetuskonseptin versiossa mainitsen: ”Tavoitteena on, että nuoret pääsevät pohtimaan, onko vaikuttaminen kiinnostavaa sekä ymmärtävät miten ja miksi vaikutetaan” (Konseptiluonnos 16.1.2013). Esille

nousi kysymys siitä, onko kansalaisaktivismi nuorten mielestä ylipäättään mielekästä ja tarvitseeko sen ollakaan. Toiminnallisuuden sijasta painottuu keskustelu. Toisaalta vanhoja tavoitteita ei ole kokonaan hylätty: "Konseptini tähtää yhteiskunnallisen, epäinstitutionaalisen vaikuttamisen oppimiseen ja yhteiskunnalliseen osallisuuteen kasvattamiseen" (mt.).

Pidin entistä tärkeämpänä, että nuoret ymmärtävät tekojensa taustoja ja pohtivat motiiveja tekemiselleen: "Ensiksi tutustutaan vaikuttamiseen - miten ja miksi vaikutetaan. Pohditaan itseä vaikuttajana ja ryhdytään rakentamaan toimijan identiteettiä. ... Seuraavaksi tutustutaan kansalaisvaikuttamisen perinteeseen." (Mt.) Tässä vaiheessa koin taustoittamisen toimintaa tukevana, jopa sitä edellyttävänä askeleena. Ennen toimintaan tarttumista tuli pohtia miksi minä ja muut ylipäättään toimivat ja toimisivat vaikuttamisen parissa. Pohdintavaihe tähtäsi ryhmissä toteutettavan, itse suunnitellun vaikutuskampanjan, -teon, -tempauksen tai -toimen valmisteluun ja läpiviemiseen. Päättävänä oli siis yhä toteuttaa konkreettinen ja näkyvä teko. Yhteys rakennettuun ympäristöön ja arkkitehtuurikasvatukseen kuitenkin katkesi. Konseptia kehittäessäni pohdinkin, liittykö konseptini lainkaan taidekasvatukseen. Päätin kuitenkin antaa työn viedä ja palata pohtimaan asiaa myöhemmin.

Kuukautta myöhemmässä konseptiversiossa suunnitelma oli paisunut entisestään. Konseptini oli saanut lisää struktuuria – ja massaa. Nimeksi valikoitui Vaikuttamistapaus. Edelleen "ideana on, että oppilaat suunnittelevat ja toteuttavat itse *vaikuttamistapauksen*. Tapauksella tarkoitetaan tässä yhteydessä jotakin vaikuttavaa, konkreettista tekoa: Tekoa, joka saa muut ihmiset ajattelemaan omaa käytöstään ja mahdollisesti muuttamaan sitä." (Konseptiluonnos 12.2.2013.) Varsinaista Vaikuttamistapauksen suunnittelua edelsi suunnitelmassa kolmivaiheinen orientaatiojakso. Aluksi pohdittiin *miksi* olla vaikuttaja. Seuraavaksi käsittelyssä olivat kysymykset siitä *mihin* asioihin voimme ja tahdomme vaikuttaa. Kolmannessa vaiheessa "ennen oman vaikuttamisteon suunnittelua tutustutaan vielä siihen *miten* voidaan vaikuttaa. Vaikuttamisen tapoja, keinoja on erilaisia – mikä olisi sinun kannaltasi paras?" (Mt.) Alkuperäinen ideani melko rajatusta vaikuttamisen tavasta, kaupunkiaktivismista, laajeni siihen, että halusin yhdessä nuorten kanssa pohtia myös muita, heille sopivia tapoja toteuttaa vaikuttamista.

Ennen varsinaiseen tekoon siirtymistä tarjosin siis kokonaista orientaatiojaksoa osana konseptiani – enää ei riittänyt, että itse teko oli jotain konkreettista ja toiminnallista. Ajattelin myös, että jo orientaativaiheessa oppimisen tulee perustua tekemällä oppimiseen: ”Jokaista vaihetta (*miksi, mihin ja miten*) pohjustetaan toiminnallisella osuudella, jonka jälkeen aihetta syvennetään keskustelulla. Ideana on, että tutkimalla ja toimimalla saadaan aluksi omakohtainen kokemus kustakin näkökulmasta – kokemuksen kautta aihetta on helpompi lähestyä laajemminkin, sillä se kiinnittyy konkreettiseen, yhdessä koettuun asiaan.” (Mt.) Tässä vaiheessa konseptini koostui kuudesta 90 minuutin mittaisesta kaksoistunnista. Lisäksi projekti vaati oppilailta paljon itsenäistä työskentelyä koulutuntien ulkopuolella.

Helmikuun suunnitelmani kanssa yritin päästä yhteen jos toiseenkin helsinkiläiseen yläkouluun testaamaan konseptiani. Aikataulujen yhteensovittaminen osoittautui todella haastavaksi. Ensinnäkään opettajille ei välttämättä ollut sopivaa määrää tunteja yhden ryhmän kanssa. Lisäksi opettajien oma lukukausisuunnitelma ei antanut periksi uhrata 18 oppituntia omasta opetuksesta. Minullakin oli omat työni ja menoni, joista joustaminen oli hankalaa.

Aikaa ja energiaa testauksen sovittamiseen kevään ohjelmaan kului paljon. Väsyin, tunnelmat muuttuivat vähän epätoivoisiksi. Ymmärsin myös, että näin valtavan konseptin vieminen kouluihin tuntuu raskaalta kaikille – kouluvierailijalle, opettajalle ja mahdollisesti myös oppilaille. Oli aika karsia rajulla kädellä ja keskittyä olennaiseen. Karsimispyrkimyksissäni pohdin paljon konseptini lähtökohtia ja tavoitteita. Hauduttelu vei paljon aikaa.

Vaikuttamistapausta kehitellessäni olin saanut idean Random Act of Kindness -harjoituksesta. Random Act of Kindness, vapaasti suomennettuna satunnainen hyvyden teko on Yhdysvalloista maailmalle levinnyt liikehdintä, oikeastaan toiminnan tapa. Suomessa käytetään myös termiä yllätyshyvyys (Yle 17.2.2011).

Yllätyshyvyyden ajatuksena on, että teemme hyvyyden tekoja omassa arjessamme. Joku maksaa viiden seuraavan ihmisen kahvit kahvilassa. Toinen puhdistaa lumeen hautautuneen tuntemattoman ihmisen auton tal-

vella. Konserttiliput, jotka jäävät käyttämättä voi teipata lyhtypylvääseen pienen viestin saattelemana. Tarkoituksena on siis tuottaa hyvää mieltä ja iloa tuntemattomille kanssaihmisille. Teon tekijä ei useinkaan näe oman tekonsa vaikutuksia tai vastaanottajaa. Tieto siitä, että on tehnyt jonkun päivästä paremman, riittää.

Esitellessäni koko 18 tunnin megalomaanista Vaikuttamistapaus-konseptiani kasvatusviisaiden tapaamisessa tammikuussa, sain paljon hyvää palautetta alun yllätyshyvyys -harjoituksesta. Idea tuntui raikkaalta, hauskalta ja positiiviselta. Harjoitus oli Vaikuttamistapauksessa ensimmäinen toiminnallinen osuus. Tavoitteena oli “(t)utkia oppilaiden kanssa positiivisen vaikuttamisen tekoa. Kartuttaa ymmärrystä siitä, miksi joku tekee pyyteettömiä tekoja nimettömänä (kuten usein järjestötoiminnassa, hyväntekeväisyydessä ja kansalaisaktivismissä).” (Konseptiluonnos 12.2.2013.) Halusin siis päästä käsiksi kysymykseen siitä, *miksi* joku tahtoo tehdä maailmasta paremman paikan yhteisölleen, sen sijaan, että ajaa vain omaa etuaan. Opetuskonseptini otti arvokasvatuksellisen suunnan. Koska jokaisella ihmisellä arvot ohjaavat elämää ja valintoja (Aalto, 2000, 21), on toiminnan motiivien tarkastelu nimenomaan arvojen tarkastelua. Arvot tarkoittavat ihmisen tai yhteisön käsitystä siitä, mikä on hyvää ja tavoittelemisen arvoista (Aalto, 2000, 21 ja Jantunen & Ojanen 2011, 6). Arvot ohjaavat toimintaamme myös siinä tapauksessa, että emme tunnista tai tunnustaisi niitä (Aalto, 2000, 21).

Asiaa pitkään pohdittuani päätin lopulta tehdä konseptini kokonaan yllätyshyvyys-harjoituksen ympärille. Päätös helpotti paitsi ajallista taakkaa, auttoi minua myös keskittymään kunnolla yhden toimintamallin kehittämiseen. Konseptini kärki muuttui. Kun aiemmin olin tähdännyt suoran ympäristötoiminnan toteutukseen yhdessä oppilaiden kanssa, päädyin nyt konseptiin, jossa vahvistetaan ympäristötietoisuuden arvoja toiminnallisien menetelmin. Jouduin pohtimaan, millä tavoin ilmastokasvatukseen liittyvien arvojen vahvistaminen on hyvä tehdä.

#### 4.7. Arvoista ja arvojen vahvistamisesta

Arvovaikuttamiseen perehtynyt englantilainen Public Interest Research Center (PIRC) toimitti vuonna 2011 Common Cause Handbook -ni-

misen julkaisun. Julkaisussa kootaan yhteen tutkimuksia arvoista, niiden suhteesta toisiinsa sekä tietoa arvojen vahvistamisesta.

Pidin tutkimusta kiinnostavana opetuskonseptini kehittämisen kannalta muutamastakin syystä. Ensinnäkin oli kiinnostava lukea, että tutkimusten mukaan meillä kaikilla, iästä, asuinpaikasta tai sosioekonomisesta asemasta riippumatta on yhteisiä arvoja, vaikka ne painottuvatkin hyvin eri tavalla. Tunnistamme itsessämme arvoja laajalla skaalalla, vaikka ne saattavat olla jopa vastakkaisia toisilleen. Kärjistetysti sanottuna, haluamme olla itsenäisiä, rikkoa rajoja ja nauttia elämästä, vaikka samalla kunnioitamme kuitenkin traditioita ja normeja sekä arvostamme tasaisuutta ja pysyvyyttä. Meillä on universalistisia (*universalistic*) arvoja, mikä tarkoittaa, että ymmärrämme, arvostamme ja haluamme suojella ympäristöä sekä ihmisten hyvinvointia globaalisti. Toisaalta me haluamme sosiaalista statusta ja arvovaltaa ja olemme valmiita kuluttamaan kohtuuttomasti luonnonvaroja sen vuoksi. Kaikilla meillä on kaikki nämä arvot - kyse on siitä, että ne painottuvat eri tavalla eri ihmisillä ja eri tilanteissa. (Holmes, Blackmore, Hawkins & Wakeford 2011, 12–19.)

Arvot muodostuvat kokemusten kautta, ne muuttuvat mahdollisesti ajan ja elämäntilanteen myötä. Sosiaalinen kanssakäyminen ja ihmiset vaikuttavat arvoihimme perustavanlaatuisesti. Ei ole yhdentekevää minkälaisessa perheessä kasvamme, millaisia kouluja käymme tai mitä työtoverimme puhuvat. Myös yksittäiset tapahtumat saattavat voimistaa tiettyjä arvoja. Esimerkiksi Lontoon vuoden 2005 pommi-iskujen tai New Yorkin 9/11 World Trade Centerien terrori-iskujen jälkeen havaittiin selvää nousua turvallisuuden arvostuksessa. (Holmes ym. 2011, 30–31.) Ajatukseni siitä, että arvojen vahvistaminen toiminnan kautta on mahdollista, sai tukea tutkimuksesta.

Julkaisussa kirjoitetaan lisäksi kiinnostavasti toimintaan vaikuttamisen ja arvoihin vaikuttamisen suhteesta. Kun ihmisiä halutaan kannustaa esimerkiksi ekologisten tekojen tekemiseen, ei ole yhdentekevää, millä argumenteilla tekoa perustellaan. Jos tavoitteena on saada ihmiset käyttämään vähemmän sähköä, voidaan vedota esimerkiksi joko rahan tai luonnonvarojen säästämiseen. Jos vedotaan rahaan ja taloudellisiin hyötyihin, vahvistetaan itse asiassa varallisuuden merkitystä ja arvoa, jolloin viestintä kääntyy itseään vastaan. Vaikka teko (sähkön säästäminen) olisikin ekologinen, ei



sitä tehdä ekologisista syistä. Pitkällä tähtäimellä tällä on merkitystä - jos halutaan muuttaa ihmisen tai yhteiskunnan toimintaa ohjaavia arvoja, on syytä keskittyä halutunlaisten arvojen vahvistamiseen, ei tukea toivottua toimintaa toisia arvoja vahvistamalla. (Holmes ym. 2011, 36–39.)

Tämä oivallus oli tärkeä Vaikuttamistapausta suunnitellessani. Hyvyyden tekojen on todettu tekevän hyvää myös tekijälle itselleen (Yle 17.2.2011). Päätin kuitenkin opetuskonseptia suunnitellessani välttää tämän puolen esille nostamista, sillä se olisi vahvistanut universalististen arvojen sijasta nautinnon ja henkilökohtaisen hyvinvoinnin arvoa. En halua antaa ymmärtää, ettenkö pitäisi ihmisten henkilökohtaista hyvinvointia arvokkaana asiana, päinvastoin - se ei kuitenkaan tässä opetuskonseptissa ollut keskeisenä vahvistettavana arvona. En myöskään halunnut luoda esimerkiksi kilpailuasetelmaa oppilaiden välille, tai luvata palkintoa hyvyyden teon suorittamisesta, sillä nämäkään toimenpiteet tuskin olisivat tukeneet ensisijaisesti empatian tai oikeudenmukaisuuden arvojen vahvistumista.

Seuraavassa luvussa kuvaan tarkemmin minkälaiseksi kahden kaksoistunnin mittainen Vaikuttamistapaus-opetuskonseptini muodostui. Konseptissa painottuu arvoihin vaikuttaminen, toiminnallisuus sekä vaikuttajan identiteetin voimistaminen.

## 5. Vaikuttamistapaus – opetuskonseptin esittely

Kuvailen seuraavaksi Vaikuttamistapaus-opetuskonseptia sekä suunnitelman että käytännön näkökulmasta. Raportointi on koostuu kahdesta osasta: Tässä luvussa kerron opetuskonseptini tavoitteista ja tuntisuunnittelusta. Luvussa 6. *Kuinkas sitten kävikään? Kouluvierailujen tulokset* kuvaan käytännön toteutusta eli kirjoitan auki tunneilla käytyä keskustelua, oppilaiden toteuttamia harjoituksia sekä kouluvierailujen tunnelmia.

Vaikuttamistapaus-konsepti koostui kahdesta yhdessä luokassa vietetystä kaksoistunnista sekä oppilaiden omaehtoisesta työskentelystä näiden tuntien välissä. Oppilaiden tehtävänä oli tehdä hyvyyden tekoja. Seuraavaksi kuvaan tuntisuunnitelmani tavoitteet sellaisina kuin ne ennen testausta ajattelin sekä suunnitellun toteutusrunгон. Pääpainotus tuntien kuvauksessa on luentojen sisällön avaamisessa. Kuvailu on yksityiskohtaista, mutta design-tutkimuksen hengessä koen, että on tarpeellista avata huolellisesti tekemäni opetuskonsepti. Käytän tässä yhteydessä termiä luento, vaikka kyseessä olikin paljon keskustelupainotteisempi vuorovaikutustilanne kuin sana antaa ehkä ymmärtää. Tuntisuunnitelmarunko vaihtui hieman ensimmäisen ja toisen kouluvierailun eli testauksen välillä, mutta pysyi pääajatukseltaan samanlaisena. Käytän kuvauksessa molempia versioita ja kuvailen niiden eroja valikoidusti.

Ensimmäisen testaukseni tein Kalajärven koulussa Espoossa toukokuussa 2013. Toisen testauksen tein vajaa puoli vuotta myöhemmin lokakuussa 2013 Nöykkiön koulussa Espoossa. Testausten pitkää aikaväliä selittää paitsi kesäloma, myös tuntisuunnitelmarunгон kehittämiseen vaadittu aika.

### 5.1. Tavoitteet ja tehtävänanto

Kirjoitin kehittämästäni opetuskonseptista helmikuussa 2013:

*Pyrin kehittämään konseptin, joka saa nuoret kiinnittämään huomiotaan omiin vaikuttamiskykyihinsä sekä vahvistamaan universalistia arvoja (välittämistä, oikeudenmukaisuutta ja muiden huomioimista). Olen itse herännyt ilmastoasioihin omien arvojeni luotsaamana. Koen ilmastoasiat tärkeiksi, koska ajattelen, ettei meillä ole oikeutta viedä toisilta ihmisiltä mahdollisuutta kohtuullisiin elinolosuhteisiin. Lähtökohtani on ihmiskeskeinen (vrt. luonto-arvojen korostaminen). Minun maailmani on tasa-arvoinen, oikeudenmukainen ja reilu.*

*Uskon että suurimmat esteet ilmastonmuutoksen pysäyttämässä löytyvät asennotasolta. Tahdon poistaa kyynisyyttä, itsekkyyttä ja passiivisuutta. Ilmastokysymykset ovat minulle pitkälti moraalikysymyksiä – kysymyksiä oikeasta ja väärästä. (Konseptin kuvaus 15.5.2013.)*

## Tavoitteet

Kirjasin tavoitteet konseptin kuvaukseen seuraavasti:

1. Lisätä vastuuntuntoa muista ihmisistä. Minun *me* kattaa valtavan määrän ihmisiä. Olen vastuussa paitsi itsestäni, myös meistä kaikista muista.
2. Havainnoida omaa ympäristöä ja sitä kautta maailmaa laajemminkin. Miksi emme normaalisti tervehdi ihmisiä? Mitä se kertoo maailmasta? Mitä siitä seuraa?
3. Lisätä reagointikykyä. Jos joku vieressäni saa sairaskohtauksen, mitä teen? Entä jos kyseessä onkin maailma?
4. Tarjota mahdollisuus kehittää omanlaistaan vaikuttamiskeinoa – tutkiva oppiminen, itse kokeilu, tekojen ja seurausten omakohtainen punnitseminen.
5. Oman aloitteellisuuden lisääminen. Voin olla ensimmäinen joka hymyilee.
6. Ryhmän merkityksen ymmärtäminen. Saamme enemmän aikaan porukalla, koska uskallamme enemmän!
7. Olla itse esimerkkinä vaikuttajasta, joka uskoo maailman olevan parempi paikka, jos ideaalit ovat pehmeät.

## **Tapaamiskerrat (käytetty aika):**

Ensimmäinen tapaaminen: 2x45min (suunnittelu)

Oppilaiden itsenäistä työskentelyä

Toinen tapaaminen: 2x45min (esittely, keskustelu)

## **Tehtävä pähkinäkuoressa**

Oppilaat suunnittelivat ja toteuttivat yllätyshyvyyden tekoja. Heidän tehtävänään oli miettiä ryhmissä vaikuttavia tekoja – niin pieniä kuin suuriakin. He miettivät keitä ihmisiä voivat tavoittaa tapaamiskertojen välisenä aikana, ja pohtivat miten saada mahdollisimman monen päivään onnea. Oppilaat toteuttivat vaikuttamistekonsa ja esittelivät ne seuraavalla tapaamiskerralla. Kokemuksista keskusteltiin.

Kalajärven koulussa, toukokuussa 2013 tehtävänanto oli määrittymättömämpi. Tavoitteena oli lisätä ihmisten onnellisuutta – se, keitä nämä ihmiset olivat ja millä tavoin tekoja toteutetaan oli pitkälti oppilaiden määrittävissä. Nöykkiön koululla viisi kuukautta myöhemmin tehtävänanto oli suunnattu nimenomaan tuntemattomien ihmisten tavoittamiseen. Painotin tällöin tehtävänannossa kohteen sattumanvaraisuutta – teon kohteen tuli olla joku oman perheen tai lähipiirin ulkopuolelta.

Kalajärven koululla teot suunniteltiin ryhmissä, mutta toteutus jäi jokaisen yksilön tehtäväksi. Nöykkiön koulussa ohjasin toteutusta tehtäväksi ryhmätyönä, jolloin kohteeksi valikoitui luonnollisemmin oppilaiden koulu- ja vapaa-ajan ympäristö kodin sijasta.

## **5.2. Ensimmäinen tapaaminen**

### **Aloitutus ja esittely**

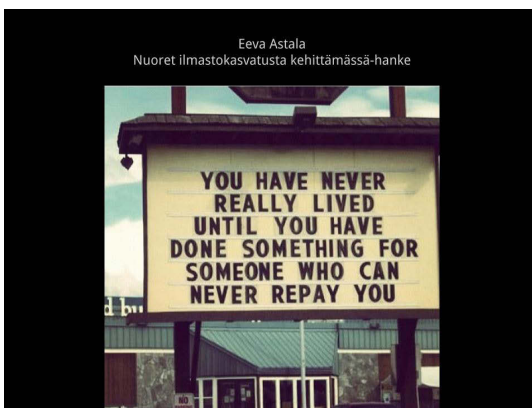
Tunnin aluksi esittelin itseni. Kerroin olevani opinnäytetyötäni tekevä taidekasvattaja ja kaupunkiaaktivisti. Avasin hieman hankkeen taustaa: Olemme täällä puhumassa ennen kaikkea vaikuttamisesta. Kerroin lisäksi hieman tulevien tapaamisten aikataulusta – tapaamme kaksi kertaa ja toteutamme pienen projektityön.

Molemmissa luokissa oppilaille oli kerrottu etukäteen, että vierailuni liittyy ilmastonmuutoksen käsittelyyn. Totesin ääneen jo alussa, ettei tuleva projekti vastaa ehkä mielikuvia siitä, miten ilmastonmuutosta yleensä käsitellään koulussa tai mediassa. Painotin jälleen sitä, että harjoittelemme nimenomaan toimijuutta, vaikuttamista ja maailman paremmaksi tekemistä. Pyysin myös oppilaita esittäytymään. Jokainen kertoi nimensä.

### Virittäytyminen

Alustin tehtävänannon näyttämällä kuvia ja puhumalla niiden kautta hyvän tekemisestä. Konkreettisten esimerkkien kautta halusin paitsi virittää positiiviseen tunnelmaan, antaa myös eväitä tulevan tehtävän suunnitteluun. Esimerkkeinäni käytin muun muassa netistä Restore Your Faith in Humanity -sanalla löytyviä kuvia ja tarinoita. Esittelin Random Act of Kindness -liikettä ja sen esimerkkejä. Jaksotin alustustani erilaisilla anekdooteilla ja sitaateilla.

Tapaamiskerran luennon sisältö ei merkittävästi muuttunut kahden testauksen välillä. Esittelen seuraavaksi luennon, jonka pidin Nöykkiön koululla, sillä siinä on hiukan enemmän sisältöä. Lisäksi Nöykkiön koulun luennosta puuttuvat erinäiset ryhmäjakoon ja työskentelyvaiheisiin liittyvät ohjeistukset, jotka rytmittivät Kalajärven koululla pidettyä alustusta. Ainoastaan Nöykkiön koululla esiteltyä diat on merkitty erikseen.



### 1. dia, jonka aikana esittelin itseni ja kerron miksi olen täällä.

*Oma esittely, hankkeen esittely ja kouluvierailun aikataulu. Oma tausta taidekasvattajana ja kaupunkiaktivistina: Teen töitä sen eteen, että me kaikki viihtyisimme täällä paremmin. Haluan vaikuttaa siihen, että me ihmiset kohdellaan toisiamme entistä reilummin, tasa-arvoisemmin ja kunnioittavammin. Haluan, että me välitetään toisistamme entistä enemmän.*



## 2. dia, jonka kautta johdatin positiivisen vaikuttamisen äärelle

Nyt olen täällä, koska pohdin paljon kysymystä miten tehdä maailmasta parempi paikka – toivon teidän apuunne siinä! Maailman paremmaksi tekeminen alkaa ihan tästä läheltä ja pienillä teoilla. Toivon, että olette 20 ylimääräistä kättä, jalkaa, suuta ja silmää tässä parannusprosessissa. Miten maailmaa sitten parannetaan? Miten voimme vaikuttaa toisten ihmisten hyvinvointiin?

## 3. dia, jossa ilmaisin, että vaikuttaminen ei katso ikää eikä asemaa

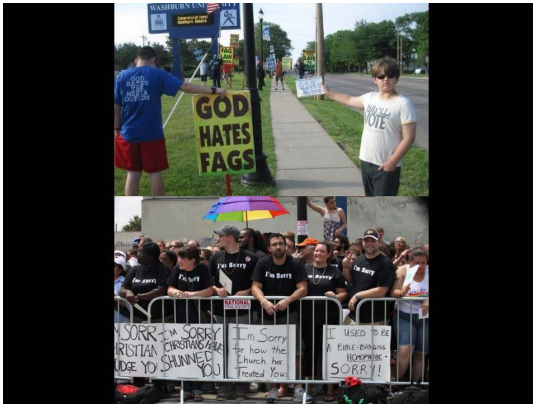
Vaikuttamisesta ajatellaan usein, että se on ainoastaan poliitikkojen puuhaa. Jokainen yksilökin (ei väliä kuinka pieni) voi vaikuttaa. Ja nimenomaan vaikuttaa tekemällä hyvää. Tässä pieni poika kerää Sandy-hurrikaanin uhrien hyväksi rahaa tekemällä taikatemppuja. Hän ei kerää rahaa itselleen, vaan muille – koska haluaa auttaa. Tää on mulle esimerkki maailmasta, jossa haluan elää.



**MAKING ONE PERSON SMILE CAN CHANGE THE WORLD. MAYBE NOT THE WHOLE WORLD, BUT THEIR WORLD.**

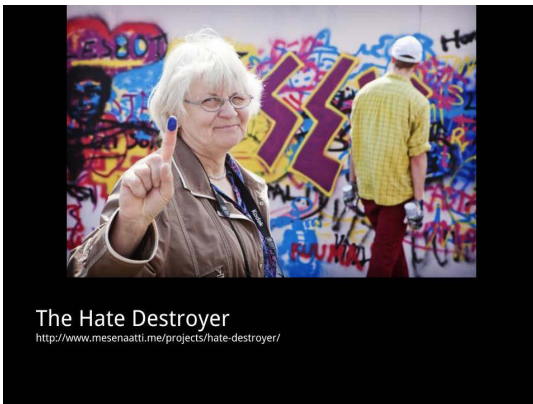
## 4. dia, jossa totesin vaikuttamisen tähtäävän aina jonkinlaiseen muutokseen, mieluiten positiiviseen sellaiseen (vain Nöykkiön koulu)

Vaikuttaminen on asenne, toimintatapa. Vaikuttamisella tähdätään aina muutokseen. Vaikuttamisella tähdätään (toivottavasti) maailman parantamiseen.



## 5. dia, jossa määrittelin vaikuttamisen rohkeaksi teoksi

Vaikuttaminen on mielipiteen ilmaisua. Kannanotto voi vaatia kanttia. Vaikuttaminen on rohkeutta. Yllä olevassa kuvassa nuori poika järjesti oman henkilökohtaisen vastamielenilmauksensa. Hänen maailmankuvaansa ei mahdu viha. Alla olevassa kuvassa kristityt amerikkalaiset pyytävät Gay Pride kulkueen osallistujilta anteeksi kirkkonsa homovastaisia kannanottoja ja osoittavat tukensa seksuaalivähemmistöjen oikeuksien puolesta taisteleville.



The Hate Destroyer

<http://www.mesenaatti.me/projects/hate-destroyer/>

## 6. dia, jossa määrittelin vaikuttajan ihmiseksi, joka tarttuu epäkohtiin nähdessään niitä ja puolustaa oikeana pitämiään asioita

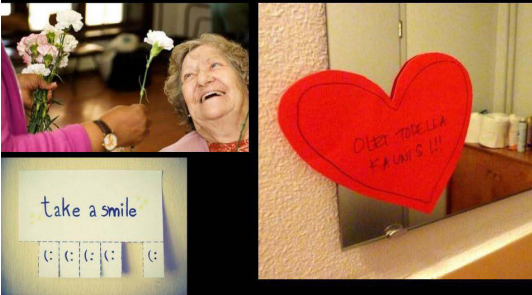
Vaikuttaminen on sitä, että tarttuu epäkohtiin nähdessään niitä ja puolustaa oikeana pitämiään asioita. Irmela Mensah-Schrammin taideprojekti tunnetaan nimellä The Hate Destroyer. Tämä eläkkeellä oleva entinen opettaja on jo 25 vuoden ajan poistanut rasistisia tarroja, tägejä ja merkkejä ympäristöstään kotikaupungissaan Berliinissä. Mukana hänellä kulkee aina metallilasta ja spray-kannu. Hän raaputtaa pois uusnatsien tarroja ja spreijaa peittoon hakaristin kuvia missä hyvänsä liikkeuikin.

## 7. dia, jossa korostin, että vaikuttaminen on tekoja (vain Nöykkiön koulu)

Vaikuttaminen on tekoja - ei ajatuksia. Auttamisen ajatus ei auta, vasta auttamisen teko. Hyvyyks on aktiivista.

The smallest  
act of  
kindness  
is worth more  
than the grandest  
intention.

## Random Act of Kindness -liike



## 8. dia, jossa kerroin Random Act of Kindness-liikkeestä

*Maailmalla jyllää Random Act of Kindness -liike. Osaako joku sanoa mitä se voisi tarkoittaa? Idea on, että tehdään hyviä tekoja kasvottomana – ei ole tarkoitus, että kukaan saa ikinä selville sitä, kuka hyvän teon on tehnyt. Ainoastaan tekijä itse tietää kuka on ollut asialla. Esimerkkejä toteutuksesta.*



## 9. dia, jossa esittelin Restore Your Faith in Humanity -kuvia

*Lisää esimerkkejä hyvyden teoista: Joku kaivaa toisen auton lumesta. Toinen kirjoittaa iloisen viestin, kolmas jättää rahaa sairaalan herkkuautomaatin kylkeen.*



## 10.–11. diat, jossa esittelin Meiju Niskalan Mitalipäivää.

*Meiju Niskalan Mitalipäivä, jolloin taiteilija jakoi ihmisille annettavaksi mitaliteita - jokainen antoi mitalin eteenpäin ihmiselle, jonka tunti sen ansaitsevan. Viime vuonna jaettiin 1 700 mitalia. Tempauksella on oma Facebook-ryhmä, johon jokainen lahjoittaja postasi kuvan sankaristaan mitali kaulassa, ja selytyksen miksi mitali annettiin juuri hänelle. Sosiaalisen median vaikutus voi moninkertaistaa ilon.*





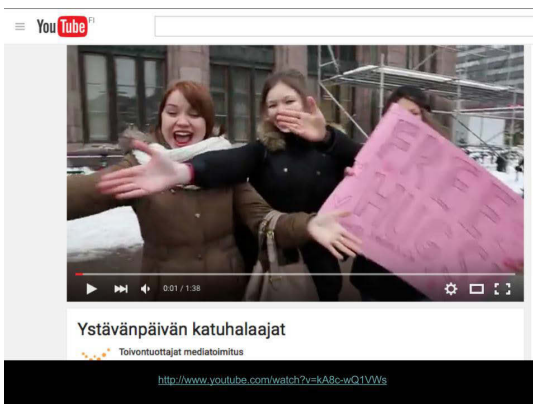
## 12. dia, jonka aikana kertosin, mistä vaikuttamisessa on kyse ja kerroin tehtävänannon.

Seuraavaksi pääsette itse suunnittelemaan yllätysmyydyden tekoja! Tehtävänänne on seuraavan vuorokauden / viikon aikana tehdä mahdollisimman monen ihmisen päivästä mahdollisimman paljon parempi. Tehdään siis maailmasta vähäksi aikaa aktiivisesti onnellisempi paikka.



## 13. dia, jolla annoin lisää ohjeita tehtävän toteuttamiseen

Miettikää erilaisia keinoja: kuvia, sanoja, tekoja. Miettikää ryhmän sisäinen työnjako: Kuka toteuttaa minkäkin osuuden ja missä vaiheessa? Miettikää kohdistuvatko teot yhteen ihmiseen (sattumanvarainen kadun tallaaja) vai kokonaiseen joukkoon ihmisiä (koko koulun henkilökunta).



## 14. video, jolla annoin vielä yhden esimerkin ryhmänä toimimisesta hyvyiden tekojen toteuttamisessa

Video Kallion lukiolaisten ystävänäpäivän tempauksesta, jossa he jakoivat ilmaisia halauksia kaikille halukkaille vastaan tulijoille Rautatieaseman edessä Helsingissä.

**Be the change you want  
to see in the world.**

*Mahatma Gandhi*

**15. dia, jolla vedin luennon yhteen  
(vain Nöykkiön koulu)**

*Mahatma Gandhin sanoin: Ole se muutos, jonka  
tahdot nähdä tässä maailmassa. Mitä tämä  
tarkoittaa?*

**Lopuksi**

- Kaikki keinot käyttöön!
- Keksikää lisää matkan varrella!
- Valmistelkaa minkä pystytte - nyt.
- Kirjatkaa reaktiot ylös.
- Ensi viikolla tutkitaan tulokset
- Nauttikaa!

**16. dia, jonka jätin esille yhteistä  
tehtävänannon suunnittelua varten**

Tehtävänanto muuttui hieman kahden testauksen välillä. Kalajärven koululla oppilaiden tehtävänä oli seuraavan vuorokauden aikana tehdä mahdollisimman monen ihmisen päivästä mahdollisimman paljon parempi, onnellisempi tai merkityksellisempi. Nöykkiön koululla oppilaiden tehtävänä oli suunnitella satunnainen hyvyyden teko, joka kohdistuu ihmiseen tai ihmisjoukkoon, joka ei kuulu lähipiiriin. Jälkimmäisessä tehtävänannossa painottui siis määrän sijasta kohteen valinta.

## Ryhmäjako ja ideointi

Vaikuttamisteon suunnittelu ja toteutus tehtiin pienryhmissä. Ensimmäisessä vierailukoulussa, Kalajärven yläasteella olin päättänyt tehdä ryhmäjaon omavaltaisesti. Oppilaat ryhmittäytyivät ”jako viiteen” -periaatteella. Toisella testauskerralla Nöykkiön koululla annoin oppilaille luvan jakautua itsenäisesti mieleisiinsä ryhmiin tai jopa pareittain.

Ensimmäisellä kouluvierailullani tehtävänanto eteni strukturoidusti. Oppilaat kirjoittivat aluksi ylös ihmisiä, joita he kohtaavat päivän mittaan: luokkakaverit, opettajat, perhe, bussikuski, valmentaja jne. Tämän jälkeen listattiin ryhmässä mahdollisimman monta tekoa, joiden voisi ajatella olevan hyviä, tekevän hyvää. Lopuksi oppilaat tekivät yksin tai ryhmissä suunnitelman siitä, mitä hyvää, kenelle ja milloin kukin tekee. Apuna suunnitelman tekemisessä oli kokoamani lomake.

Toisella kouluvierailullani tehtävänanto eteni vähemmän ohjatusti. Järjestelmällistä vaihteellisuutta tai lomaketta tehtävänannossa ei ollut, vaan annoin tehtävän sanallisesti kerrallaan kokonaisuutena. Vaihtoehtoa itsenäiseen toteutukseen en tarjonnut, vaan yllätyshyvyyden teot suunniteltiin toteutettavaksi ryhmissä.

## Toteutuksen valmistelu ja tunnin lopetus

Tehtävänannon jälkeen oppilailla oli aikaa tehdä suunnitelmiaan ja pohtia niiden toteutusta. Lopuksi annoin viimeiset ohjeet, kiitin ensimmäisestä päivästä ja toivotin onnea. Muistutin oppilaita tavoitteista: Suunnitella ja toteuttaa onnellisuutta ja iloa lisäävä konkreettinen teko sekä pohtia teon vaikutuksia.

Oppilailla oli aikaa toteuttaa yllätyshyvyyden-tekonsa seuraavaan tapauksikertaan mennessä. Kalajärven koululla aikajänne tarkoitti yhtä päivää, Nöykkiön koulussa viikkoa – tosin välissä oli kahden arkipäivän ja viikonlopun mittainen syysloma.

### 5.3. Toinen tapaaminen

#### Tekojen purku ryhmissä ja tulosten esittely

Toisen tapaamisen aluksi kerroin tunnin aikataulusta: Aloittaisimme Vaikuttamistapaus-toteutusten esittelyllä, jonka jälkeen avaisin tehtävän taustoja – miksi on tehty mitä on tehty ja miten asiaa voi ajatella laajemmassa mittakaavassa. Kerroin olevani innokas kuulemaan toteutetuista teoista ja toteuttamiseen liittyneistä kokemuksista ja tuntemuksista.

Kalajärven koululla toteutettujen Vaikuttamistehtävien purku tapahtui jälleen strukturoidummin kuin Nöykkiön koululla. Kalajärven luokan oppilaat purkivat toteutetut teot ensiksi ryhmissä, jälleen valmiin lomakkeen avulla, jonka jälkeen he esittelivät tulokset yhteisesti luokalle. Nöykkiön koululla vaikuttamisteot käsiteltiin vapaamuotoisemmin – jokainen ryhmä kertoi vuorollaan, mitä oli saanut aikaan. Esittelyjen yhteydessä kommentoin toteutusta kannustavasti ja kyselin oppilailta lisähuomioita. Miltä tuntui? Yllätytkö jostain?

#### Luento ja keskustelu

Luennon tavoitteena oli avata oppilaille jälleen yllätyshyvyyden yhteyttä vaikuttamiseen. Esittelen jälleen luennon sisällön kuvien ja niihin liittyvien muistiinpanojen kautta, sillä uskon sen kuvaavan selkeimmin tunnin luento-osuuden kulkua.

Tärkeää on huomioida, että luennon sisällöt muuttuivat melkoisesti kahden testauskerran välillä. Kalajärven koululla puhuin lähes pelkästään vaikuttamisesta ja hyvän tuottamisesta. Nöykkiön koululla pidetyssä luenossa koetin puolestaan liittää yllätyshyvyyden teot ilmastotoimintaan. Syynä tähän oli konseptista saamani palaute. Muun muassa kasvatusviisaiden tapaamisissa ja seminaareissa pohdittiin ääneen useamman kerran sitä, liittyykö konseptini tarpeeksi, jos ollenkaan ilmastokasvatukseen. Palautteen pohjalta yritin kehittää luento-osuutta niin, että oppilaat ja opettajat ymmärtäisivät Vaikuttamistapauksen suhteen ilmastomuutokseen. Esittelyssä on jälleen merkitty ne diat, jotka esittelin ainoastaan Nöykkiön koululla, toisessa testausvaiheessa.

Eeva Astala  
Nuoret ilmastokasvatusta kehittämässä-hanke



## 1. dia, jolla käynnistin toisen luennon

Kiitokset toteutetuista yllätyshyvyyden teoista!  
Seuraavaksi katsomme, miten toteuttamanne teot liittyvät vaikuttamiseen (Nöykkiön koululla: ilmastomuutokseen.)

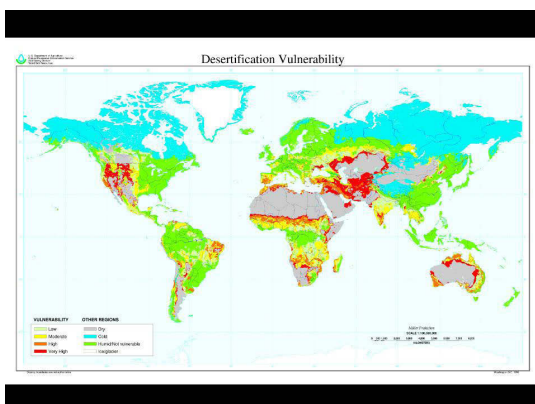
## 2. dia, jolla pyrin liittämään yllätyshyvyyden tekoja kestävän kehityksen sosiokulttuuriseen kontekstiin. (vain Nöykkiön koulu)

Tiedätekö mikä on YK? YK on nimennyt Maailman onnellisuuden päiväksi 20.3. Miksi onnellisuus ympäri maailman on tärkeää ja miten se liittyy ilmastomuutokseen? Kestävä kehitys on paitsi ekologista kestävyyttä, myös kulttuurista ja sosiaalista! Se tarkoittaa, että ilmastomuutos vaikuttaa ihmisten onnellisuuteen ympäri maailman.



## 3. dia, jolla esittelin ilmastomuutoksen vaikutuksia ihmisten elämään ympäri maailman. (vain Nöykkiön koulu)

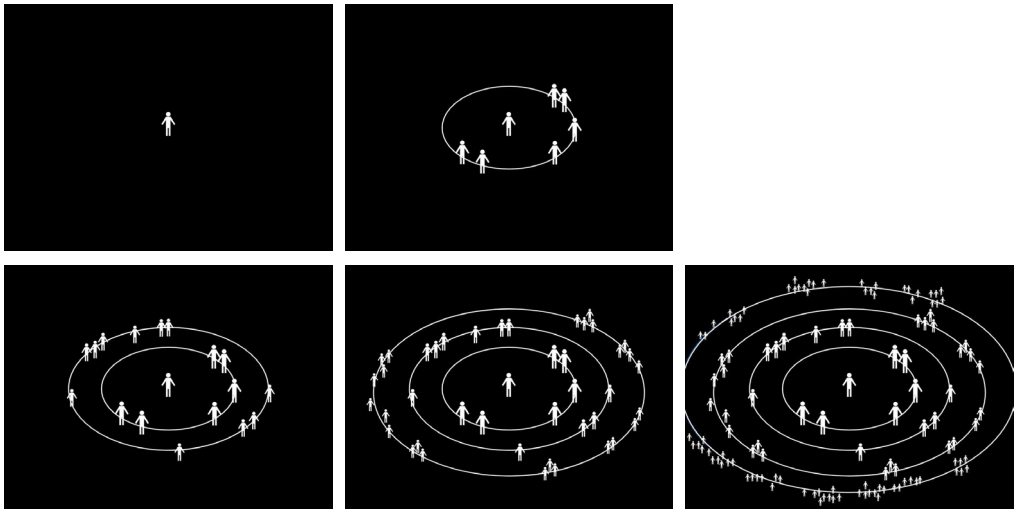
Ilmastomuutos aiheuttaa esimerkiksi aavikoitumista. Mitä se tarkoittaa? Kun aavikoituminen etenee, vie se ihmisten elintilaa ja mahdollisuuksia esimerkiksi viljellä ruokaa noilla alueilla ja he joutuvat muuttamaan pois kotiseudultaan. Ilmastomuutos siis vaikuttaa voimakkaasti ihmisten onnellisuuteen ympäri maailman.





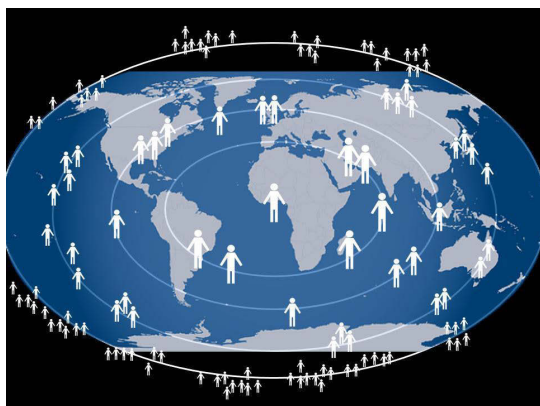
#### 4. dia, jolla esitin ajatuksen, että ilmastonmuutoksen hillitsemiseen voi vaikuttaa. (vain Nöykkiön koulu)

Tiedättekö mikä on hiilijalanjälki? Entä hiilikädenjälki? Se tarkoittaa niitä positiivisia asioita, joita teemme, jotta ilmastonmuutos hidastuisi tai ilmastonmuutoksen vaikutukset eivät olisi niin pahoja maapallolla. Hiilikädenjälki on tekoja, se on juurikin sitä aktiivista toimintaa ilmastonmuutoksen hyväksi.



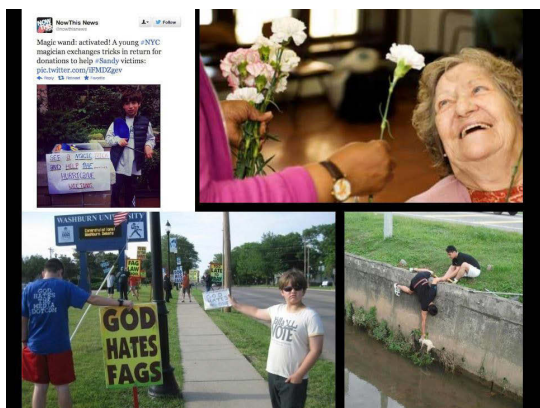
#### 5.-9. diat, joilla halusin tehdä näkyväksi vaikuttamisen kumulatiivisen vaikutuksen

Katsotaanpa mitä olette nyt tehneet. Te olette tässä kaiken keskellä, yksin tai ryhmänä. Olette jo vaikuttaneet muutamien ihmisten elämään positiivisesti. Te olette tehneet maailmasta jo paremman ja onnellisemman paikan. Näiden lähimpien ihmisten onnellisuus on meille tärkeää ja siihen on helppo vaikuttaa. Ajatellaan laajemmin. Me olemme espoolaisia – espoolaisten onnellisuus on meille tärkeää. Ja kaikkien suomalaisten? Eurooppalaisten? Koko maailman ihmisten.



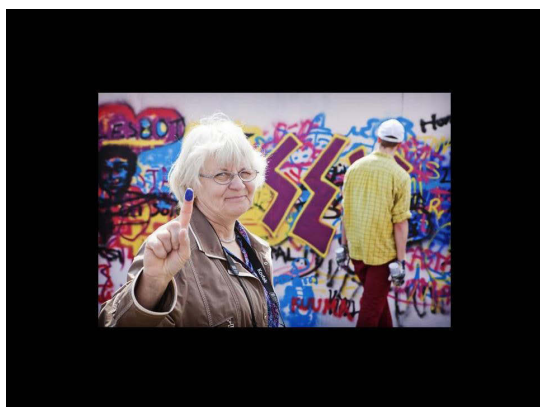
## 10. dia, jossa viestin koko maailman koostuvan yksilöistä, ihmisistä, jotka ovat tasa-arvoisessa asemassa meihin

Kun puhutaan koko maailman ihmisistä, puhutaan kaikkien hyvinvoinnista. On asioita, jotka vaikuttavat koko maailman hyvinvointiin (vain Nöykkiön koululla: Yhtenä tärkeimpänä asiana ilmastonmuutos.) Mun unelmani siis on tehdä maailmasta kokonaisuutena parempi paikka ihmisten elää. Vaikuttaa siihen, että maailma on hyvä paikka asua kaikkialla maailmassa, kaikille maailman ihmisille.



## 11. dia, jossa palaan vaikuttamiseen ja tehtyihin yllätysshyvyyden tekoihin

Helpointa on vaikuttaa lähellä. Mutta vaikeaa ei ole vaikuttaa koko maailmankaan asioihin. Itse asiassa, me vaikutamme koko ajan joka suuntaan, halusimme tai emme. Kaikki valintamme ovat vaikuttamista.



## 12. dia, jossa kehotan jokaista etsimään itselleen sopivaa tapaa vaikuttaa.

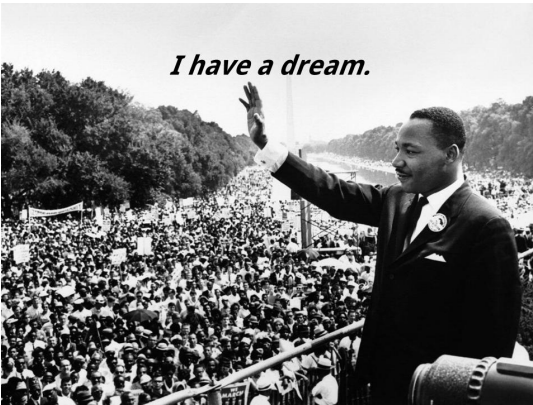
Monet ihmiset maailmassa tekevät jo paljon sen eteen, että kaikki ihmiset saavat elää oikeudenmukaista ja onnellista elämää. Kaikki nämä tyypit ympäri maailmaa pyrkivät tekemään toistensa elämän paremmaksi. Teidän tehtävänne on miettiä itse, mikä on parasta kaikille ja toimia sen mukaan. Te olette osa isompaa kuviota.





### 13. dia, jolla esittelen eri taseisia vaikuttamisen tapoja ilmastonmuutoksen torjumisessa. (vain Nöykkiön koulu)

Tekoja on erilaisia ja eri kokoisia. Esimerkiksi ilmastonmuutoksen kannalta tärkeitä tekoja voi olla arkipäiväinen energiankulutuksen vähentäminen. Toisessa ääripäässä on kansalaisaktivismi- ja tottelemattomuus. Sini Saarela on Greenpeacen aktivisti, joka kiipesi taannoin öljynporauslautalle estääkseen poraukset arktisella alueella.



### 14. dia, jolla esittelen kansalaisaktiivisuuden ja ryhmän toiminnan merkitystä

Tässä amerikkalainen ihmisoikeustaistelija, Nobel palkittu rauhanaktivisti Martin Luther King. Onko jollekulle tuttu? Hän taisteli 1950- ja 60-luvuilla mustien kansalaisoikeuksien puolesta. Taisteluiden tuloksena rotusortoa mahdollistavia toimia kiellettiin laeilla jne.

Vuonna 1963 hän piti kuuluisan puheensa 250 000 ihmiselle ja sai monet vakuuttumaan, että kansalaisoikeudet on tärkeä juttu. King ei onnistunut tässä yksin. Usein yksi ihminen antaa asialle kasvot, mutta yhtä tärkeitä ovat nuo ihmiset tuolla yleisössä, kaikki jotka ovat tulleet paikalle. Tärkeitä ovat ne bussikuskit, jotka ovat ajaneet tuhannet ihmiset eri puolilta Amerikkaa tuonne. Ja niin edelleen.

Tapoja vaikuttaa on monia. Kaikkien ei ole tarkoituksenmukaista olla Martin Luther Kingejä. Pienillä teoilla voi vaikuttaa – monta pientä tekee isoa jälkeä. Joukkovoiman merkitys.

### 15. dia, jolla annan esimerkin suomalaisesta vaikuttajasta ja hyväntekijästä

Tämä suomalainen ruokakauppias on kokenut köyhien hädän koskettavana ja tekee oman työnsä puitteissa mitä voi.

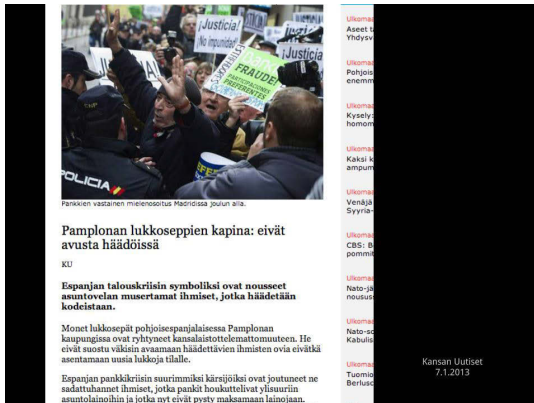
**Kauppias jakaa vanhenevaa ruokaa vähäosaisille – "Ihmisillä on hätä ja nälkä"**

Kauppias Heimo Välinen on jakanut vanhenemassa olevaa ruokaa vähäosaisille jo kymmenen vuotta. Tarvitsevia riittää, Välinen kertoo. Hän toivoisi toimia niin muilta kauppoilta kuin yhteiskunnaltakin.

Taloussanomati  
7.2.2013

Uusimmat	
11:55	T
11:39	
11:28	P
11:05	S
10:52	
10:35	P
10:30	S
10:23	S
10:03	S
09:42	M
09:30	
09:41	T
09:30	
09:10	P
07:58	S
07:41	
06:01	V
16:5	K
16:5	K
16:5	S
16:5	





## 16. dia, jossa esittelin Pamplonan lukkoseppiä, jotka kieltäytyivät työstä ihmisyyden nimissä

Tässä toinen minua koskettanut uutinen Espanjasta. Lukkoseppät kieltäytyivät auttamasta häädoissä, joissa ihmiset karkoitetaan kodeistaan, koska heille on myönnetty huonoja lainoja, joita he eivät pysty maksamaan laman koetellessa Espanjaa.



## 17. dia, jolla vahvistan viestiä vaikuttamisen tärkeydestä

Me emme voi valita jättää vaikuttamatta asioihin. Tärkeää on ymmärtää, että teoilla on seuraukset. Se, että te olette ystävällisiä, parantaa todistetusti maailman onnellisuutta. Te olette vaikuttajia jo nyt.

## Loppuyhteenveto ja kiitokset

Luennon jälkeen pyysin oppilaita kirjoittamaan ylös vastauksen kahteen kysymykseen:

1. Millä teoin aion itse jatkaa maailman parantamista?
2. Mitä toivoisin, että muut tekevät maailman parantamiseksi?

Nöykkiön koululla toinen kysymyksistä jäi pois, sillä tunti venyi yliaikaa. Jokainen kirjoitti vastauksen itsekseen ja keräsin laput omaan käyttööni. Tavoitteena oli paitsi kerätä tietoa siitä, millaisia ajatuksia tehtävä, luento ja keskustelu oli herättänyt, saada jokainen reflektoimaan omaa ja muilta toivottavaa toimintaa.

Lopuksi kiitin oppilaita mahdollisuudesta päästä vierailemaan heidän luokkassaan ja toivotin hyvää jatkoa.

### Kirjoita...

1. Millä teoin aion itse jatkaa maailman parantamista?
2. Mitä toivoisin, että muut tekevät maailman parantamiseksi?

### 18. dia, jossa pyysin oppilaita kirjoittamaan

### 19. dia, jonka aikana kiitin oppilaita



## 6. Kuinkas sitten kävikään? Kouluvierailujen tulokset

Kuvailen seuraavaksi kahta kouluvierailua, joilla testasin Vaikuttamistapausta käytännössä. Ensimmäisen testauksen toteutin Kalajärven koululla keskiviikkona 22.5. ja torstaina 23.5.2013. Toinen testaus toteutui Nöykkiön koulussa tiistaina 15.10. ja tiistaina 22.10.2013. Molemmat luokat olivat 8.luokkia. Tunnelmat, joita kuvailen muistiinpanojeni pohjalta, olivat kahdessa luokassa hyvin erilaisia. Konseptin toteutus muuttui testauskertojen välillä, mikä vaikutti myös luokkatilanteeseen ja lopputulemaan. Ennen kuin kerron vierailujen kulusta ja oppilaiden toteuttamista yllätys-hyvyyden teoista, kirjoitan lyhyesti niistä kahdesta luokkatilanteesta, joissa konseptintestaus tapahtui. Lopuksi analysoin suunnitelmien ja käytännön välistä ristiriitaa.

Kursiivilla kirjoitetut osuudet ovat poimintoja muistiinpanoistani jotka kirjoitin kunkin vierailutunnin jälkeen. Käytän tässä yhteydessä kursiivia, sillä osa lainauksista on pitkiä. Pitkät lainaukset kuitenkin avaavat mielestäni hyvin niitä tilanteita ja tunnelmia, jotka jäivät vierailuilta päällimmäiseksi mieleeni. Tekstissä mainittujen oppilaiden nimet on muutettu.

### 6.1. Kaksi erilaista kouluvierailua

Ensimmäisellä testauskerralla Kalajärven koululla kyseessä oli kevätlukukauden viimeistä viikkoa edeltänyt viikko. Oppilailla ei ollut enää juurikaan opetussuunnitelman mukaista ohjelmaa, sillä arvosanat oli jo kyseiseltä keväältä annettu. Luokassa ei ollut opettajaa läsnä – koulun vararehtori tuli ensimmäisen tunnin alussa avaamaan oven ja esittelemään minut luokalle.

Nöykkiön koululla vierailuni sijoittui maantiedon tunneille. Läsnä oli luokan maantiedon opettaja Leena Winberg, joka opetti koulussa myös terveystietoa. Molemmissa luokissa oppilaita oli parikymmentä. NIK-hankkeen koordinaattori Jonas Biström oli mukanaani Kalajärven

koulun molemmilla vierailuilla sekä Nöykkiön koulun toisella, jälkimmäisellä vierailutunnilla.

Ryhmät olivat keskenään hyvin erilaisia. Nöykkiön koulun opettaja Winberg kirjoittaa lähettämässään sähköpostissa, että kyseessä on ”luma-painotteinen luokka, jonka oppilaat eivät pienistä muutoksista tai epävarmuudesta ole moksiskaan. Luokan oppilaat ovat oppimistasoltaan hyviä ja osaavat käyttäytyä.” (Sähköposti 3.10.2013.) Luma-painotus tarkoittaa luonnontiede ja matematiikka -painotusta. Keskustellessani Winbergin kanssa vierailujen yhteydessä, hän kertoi, että luokka on ollut yhdessä jo pidemmän aikaa, ja oppilaat tunsivat toisensa pääosin jo alakoulusta saakka. Luokan ilmapiiri oli avoin – oppilaat ottivat aktiivisesti osaa keskusteluun, ja minulle tuli olo, että ryhmä oli oppilaille turvallinen. Kaikki uskalsivat puhua, kertoa mielipiteensä ja esitellä Vaikuttamistapaus-tekonsa yhteisesti. Oppilaat kuuntelivat luentoa ja lähtivät tehtävän toteuttamiseen innokkaina. He olivat myös avoimen kriittisiä.

Kalajärven koulun luokkatilanne oli puolestaan melko levoton. Opettajan poissaolo varmasti vaikeutti tilannetta minun kannaltani. Oppilaita oli ajoittain vaikea saada kuuntelemaan ohjeita, osa tuli tunnille myöhässä. Olo oli välillä kuin sijaisella, jota oppilaat testaavat. Toisen vierailutunnin jälkeen kirjoitin muistiinpanoihini: *Selkeä jako, tytöt oikealla, pojat vasemmalla puolella luokkaa. Pojat pitkin tuntia tuskastuneen näköisiä, ja ”koska päästään syömään.” Yksi alkoi nostaa pulpettia päänsä yli pikkuhiljaa. Jonas kävi nostamassa pois koko vehkeen.* Luokassa ei tullut oloa, että ryhmä oli turvallinen. Turvallisella ryhmällä tarkoitan tässä ryhmää, jonka yksilöillä on selvä tietous hyväksytyksi tulemisesta vailla pelkoa häpeän, pelon tai arvottomuuden tunteesta. Turvallisessa ryhmässä keskinäinen luottamus on vahva ja tiedostettu. (Aalto 2000, 15–17.) Pojat ja tytöt olivat selvästi erillään luokan sisällä. Myös minulla oli testauksen jälkeen väsynyt ja turhautunut olo. Analysoin myöhemmässä vaiheessa tarkemmin kahden testauksen välisiä eroja – en ajattele, että ainoastaan luokan oppilaiden väliset suhteet tai opettajan läsnäolo olisivat vaikuttaneet lopputulokseen – näen selkeästi kuinka oma toimintani luokassa oli merkittävässä roolissa siinä, mitä luokassa oikeastaan tapahtui ja kuinka tyytyväinen testauksen lopputulokseen olin.

## 6.2. Kalajärven koululla avattiin limsapullon korkki

Kalajärven koululla, ensimmäisellä testauskerralla järjestin yllätysshyvyiden tekojen suunnittelun hyvin strukturoidusti. Annoin oppilaille vaihteittaiset ohjeet ryhmäjaosta aina toteutuksen suunnitteluun ja purkuun saakka. Tunnin aluksi, esittelyiden jälkeen tein ryhmäjaon: *Ryhmäjaon kanssa vähän hässäkkää – oli vaikea siirtyä niihin ryhmiin, jotka laskettiin 1-5. Protestia jo heti alkuun. Sujui kuitenkin ja kaikki löysivät ryhmät. Ryhmätyöskentely muuten sujui vähän nihkeästi – oletin liikaa, että se sujuu.*

Ryhmäjaon jälkeen pidin luento-osuuden. Sen jälkeen oppilaat listasivat ihmisiä, joita he tapaavat tulevan vuorokauden aikana; perheenjäseniä, koulukavereita, bussikuskeja, valmentajia ja niin edelleen. Listojen tuloksen jaettiin pienryhmissä ja listoja täydennettiin tarpeen mukaan.

*Kun puhuin ja näytin kuvia, oli luokassa ison osan aikaa todella hiljaista ja kaikki katsoivat ja kuuntelivat. Oli mahtavaa ... Tehtävänanto vähän aiheutti vaikeutta – eikä-huudahduksia. Olisi voinut korostaa enemmän tässä yhteydessä jo, että projekti alkaa vasta kun luokasta poistutaan. Nyt monet kirjoittivat oman luokkalaisten nimiä luetteloon ... Tuli kuitenkin hyviäkin nimilistoja. Mieleenpainuvuvin oli luokan pahis (joka kuunteli alkutunnilla musiikkia, kunnes huomasi ja pyysin pistämään musan pois). Hänen listansa oli yllättävän pitkä. Ensimmäisinä äiti ja isä, sitten jengiläiset, myös mm. naapurit ja kytät. Tajusin, että läheisten ihmisten ajattelevien ja nimien kirjaus sai hyvää aikaan – läheisten ajattelevien hermistää. Kun pyysin oppilaita jakamaan ryhmänsä kanssa listalle kirjoitetut nimet, yksityisen hetken julkiseksi tekeminen ei sujunut: Ryhmän sisäinen jakaminen tuntui vaikealta ... Tässäkin tilanteessa sekaryhmät vähän hankalat. Tutummassa porukassa voisi olla helpompaa, mutta toisaalta voisi mennä helpommin läpänheitoksikin.*

Ennen seuraavaa vaihetta oli välitunti. Kerroin oppilaille, mitä seuraavan tunnin aikana oli luvassa: *Kohta pääsette miettimään keinoja, jolla parannetaan ihmisten arkea. Miettikää sanoja, tekoja, kuvia. Korostinko liikaa sitä, että teot voivat olla pieniäkin? Ei tarpeeksi kunnianhimoa, mutta toisaalta rima alhaalla, koska tehtävä on vaikea.*

Välitunnin jälkeen kehotin oppilaita ideoimaan ryhmissä 10 minuutissa 50 hyvää tekoa, tekoa, joilla voisi ilahduttaa toista ihmistä. Tiesin, että

antamani aikarajan puitteissa 50 oli määrä, jota on vaikea saavuttaa, mutta ideana oli, että määrä korvaa laadun. Ideoinnin aikana oli tarkoitus jättää kritiikki ja sensuuri sivuun ja vain keskittyä heittelemään ideoita ja kirjaamaan niitä ylös: *Välkän jälkeen alkuhässäkkää, viisi oppilasta jäi venäilemaan jonnekin käytävää, koska ”me luultiin, että tunti jatkuu vasta 15 yli.” Joku tuli tunnille n. 15 min myöhässä. Kerroin ideoinnista – unohdin sanoa, että kaikki ideat kirjataan, typerimmätkin. 10 min 50 ideaa aiheutti ehkä ahdistusta? Ajattelin, että laitetaan tavoite korkealle, niin tulee tulosta. Keskimäärin 10-20 ideaa / ryhmä syntyi! Hyvin paljon saman tyyppistä kuin esimerkeissä. Hymyily, tervehtiminen, halaus, ilmapallojen jakaminen (tää oli hauska), kahvin keittäminen, kissan ruokkiminen jne.*

Kaavakkeen funktio oli paitsi auttaa teon suunnittelussa, myös toimia kannustimena. Ajattelin, että teon kirjoittaminen paperille on ensimmäinen konkreettinen askel kohti toteutusta. Kaavake oli suunniteltu pilke silmäkulmassa - koulumaailmassa hienovarainen huumorini ei kuitenkaan toiminut, vaan oppilaat ottivat tehtävän vastaan vakavasti ja vastentahtoisesti: *Ryhmäideointi ei oikein sytyttänyt. Kävin kyselemässä mitä kukin on tehnyt, onko jokainen keksinyt jotain. Tuntui siltä, että kaikki olivat kuitenkin antaneet panoksensa Tytöt vastaan pojat asetelmaa pitkin tuntia. Tytöt tekivät ja juttelivat kiltisti keskenään – pojat vähän ahdistuivat. Ainoastaan jääkiekkoliija-poika ei keksinyt mitään. Mutta ei laiskuuttaan, vaan koska ajatus tuntui vieraalta, oletan. Emmä keksi. Liian uutta? Oli myös ryhmässä, jossa kaksi tyttöä ja ilmeisesti hänelle vieras poika. Piti yhteyttä takana istuvaan ryhmään.*

Kaavakkeet täytettyään oppilailla oli aikaa jakaa suunnitelmansa pienryhmän kesken sekä valmistella toteutettavia tekoja. Oppilaat saivat suunniteltua pieniä hyvyyden tekoja. Monet listasivat eleitä kuten hymyileminen, tervehdys, hyvä läppä tai kehuminen. Kotiin liittyviä asioita oli paljon - siivoamista, ruuanlaittoa, kahvinkeittoa. Myös hauskoja, enemmän vaivanäköä vaativia asioita oli listattu: Ilmapallojen tai kukkien jakamista, iloisten viestien lähettämistä randomeille (satunnaisille ihmisille), vanhusten auttaminen. Monet listalle laitetuista asioista olivat antamieni esimerkkien mukaisia, mutta myös hauskoja yläkouluikäisten maailmaan liittyviä juttuja listoilta löytyi: ”Antaa huikan juomasta”, ”Auttaa toista avaamaan vaikeat paketit ja korkit” tai ”Ottaa Topin tupakat pois”. Osa ideoista liikkui melko abstraktilla tasolla: ”Ei ärsytä”, ”Ei hauku”, ”Piristää toista”. Lap-

puja lukiessani minulle tuli mieleen, että koulukiusaamisesta on varmasti puhuttu.

Toimintasuunnitelman tekeminen kuitenkin (a)iheutti vähän hämmennystä – olisiko voinut olla kyseessä se, etteivät kaikki osallistuneet ryhmätyöhön eli ideoiden kehittelyyn. Tilanne meni nopeasti siihen, että oppilaat alkoivat tehdä tunnilla tekoja – hymyilemään, halaamaan. Ja kirjoittivat reaktioita ylös saman tien. Mikäs siinä, mutta ei varsinaisesti auttanut itse tehtävässä – tekojen suunnittelussa. Jotkut kirjoittivat reaktioita jo nyt ylös. Eli meni häsläämiseksi, oppilaat kävivät eri ryhmissä toistensa luona. Toisaalta oli hauskojakin tilanteita: Jussi meni halaamaan kaveriaan oikein rutistusotteella. Kirjoitti paperiin ”Sen-ja-sen halaus ja loputtoman rakkauden jakaminen tms. / klo 11.35 / Reaktio: Tyly ja välinpitämätön”.

Oppilailla oli vain vuorokausi aikaa toteuttaa suunnitelmansa mukaisia hyvyyden tekoja. Suunnitelmat liittyivätkin kiinteästi arkiseen olemiseen ja toimintaan. Muutamat lupasivat keittää kahvia aamulla vanhemmilleen tai siivota huoneensa. Koin jälkikäteen, että minun olisi pitänyt ohjeistaa tehtävä painottaen enemmän tuntemattomien tai ihmisten ilahduttamista. Perheenjäsenten tai ystävien onnellistaminen ei vastannut tässä yhteydessä opetuskokeilulleni asettamiani tavoitteita. Toisaalta oppilaiden oli hankala ottaa tehtävä omakseen. Muistiinpanoissani kuvaan erästä kohtaamista tunnilla: Yhden tytön kanssa kävin keskustelun. Hän sanoi, ettei hän osaa, ”ei tällanen oo mun tyyppistä”. Selitin, että kyse on tutkimuksesta – haluan nähdä miten ihmiset reagoivat, kun 14 -vuotiaat tekevät tällaista ”Se on ihan eri asia, jos mä tuolla kadulla moikkaan tuntematonta, kun jos sä teet sen, sun ikänen tyyppi. Mua kiinnostaa miten maailma reagoi siihen, kun te teette sen.” Tuntui ymmärtävän. Olin loppujen lopuksi helpottunut, että oppilaat saivat suunniteltua ylipäänsä tekoja - olivat ne sitten kuinka pieniä tai lähipiirille suunnattuja hyvänsä. Olisipa ollut enemmän aikaa kiertää ja tukea, kysellä, ideoita, pysähtyä miettimään oppilaiden kanssa. Harmittaa, kun juuri kukaan ei tarttunut Random Act of Kindness-tekemiseen. Yhyy. Katsotaan, voihan huomenna olla vaikka mitä tuloksia. Jännää. Ja kivaa.

Jotkut kieltäytyvät kokonaan edes suunnittelemaasta tehtäväni mukaisia toimia: Jäi mietityttämään jääkiekonpelaaja. Hän ei halunnut tehdä joukkueelleenkaan mitään (ainakaan etukäteen suunniteltua). Tärkeää on huomista ajatellen pitää mielessä, ettei kukaan jää ulkopuolelle sen takia, ettei tehnyt

*mitään (ja näin ollen asia alkaa tuntua itsestä vieraalta, vastenmieliseltä ja vaikealta). Jäin miettimään, kuinka oppilaslähtöistä toimintani oikeastaan olikaan: Enemmän lähtökohdaksi nuorten omat kokemukset siitä, mikä on tärkeää ja mikä tekee onnelliseksi. Miten he ovat onnistuneet tekemään muut ihmiset onnelliseksi? Tämä jollain tavalla alkuun – virittäytyminen. ... Pitää saada innostumaan teemasta vahvemmin – silloin lomakkeet ym toimii paremmin.*

Seuraavana päivänä kävimme yhdessä oppilaiden kanssa läpi tehtävän tulokset. Kehotin oppilaita siirtymään samoihin ryhmiin kuin edellisenäkin päivänä, mutta tämä herätti suurta vastustusta. *Oppilaat piti houkutella sisään (pojat). Ryhmäjako katastrofi – eivät suostuneet istumaan niihin eilisiin ryhmiin (noin puolet suostui). Kaksi ryhmää sekoittuivat. Piia ei halunnut mennä poikien kanssa. ... ”Pysykää vahvana” kun Jonaksen kanssa käytiin pyytämässä istumaan eri paikoille, kun olivat jo istuneet. Eli ryhmäjako ei toiminut. Turvallisen ryhmän kysymykset pinnalla.*

*Tilanne raukesi, kun annoin luvan olla nyt sitten niin kuin olette. Piia suostui siirtymään toiseen tyttöryhmään, mutta heilui enemmän toisen porukan kanssa, koska näki että poikien ei tarvinnutkaan vaihtaa ryhmää? Tylsä alku tunnille ja hämmennyin. Miten tästä eteenpäin, tuleeko mitään, miten voi puhua toisten onnelliseksi tekemisestä, jos heti alkuun tulee konflikti? Koska tunnin alku ei sujunut, tunsin oman itsevarmuuteni laskevan. Kerroin päivän ohjelmasta. Kuuntelivat kuitenkin, tosin poikaryhmät takana olivat keskenään aika paljon.*

*Kun otin esille, että kiinnostavaa nähdä mitä olette saaneet aikaiseksi, jotkut alkoivat jo ryhmälleen kertomaan mitä oli käynyt (esim. Piia veljensä reaktiosta). Kysyin yhteisesti, kertoisiko joku mitä oli tehnyt ja miten reagoitu, Piia kertoi veljestään, jolle oli hymyillyt ja joka oli sanonut, että mitä siinä virnuilet ja painu vittuun tm. Kommentoin, että joskus ihmiset saattavat reagoida oudosti, kun heille on ystävällinen, mitä tämä kertoo meidän arjestamme? Esitinkö tämän kysymyksen todella?*

Olin tehnyt jälleen leikkimielisen lomakkeen, jolla oppilaat pystyivät ryhmissä arvioimaan omien tekojensa vaikutuksia. Tavoitteenani oli tehdä näkyväksi, että teoilla oli ollut vaikutusta - vaikka absoluuttinen mittaami-



nen tietysti oli mahdotonta, halusin kannustaa oppilaita antamaan itselleen pisteitä hyvien tekojen toteuttamisesta.

*Onnellisuuspisteiden laskeminen – tehtävän esittely. Onneksi muistin sanoa, että vaikuttavuus on paitsi tekojen suuruutta, myös sitä kuinka suurelle masalle tehdään ... Noin kolmasosalla ei ollut eilen annettuja papereita mukana, joten jaoin lisää paperia, jolle saivat kirjoittaa yhden teon ja sen seuraukset. Jokaiselta oppilaalta yksi teko / paperi. Jotkut laittoivat enemmänkin. Aikamoista hässäkkää – ja meni läskiksi. Onko läpänderin heitto kavereille onnelliseksi tekemistä? Olisi voinut kysyä.*

Oppilaat listasivat ryhmissä toteuttamiaan tekoja: *Heitin röökin. Annoin rahaa köyhälle. Annoin vaatteita afrikkalaisille.* kirjoitti yksi ryhmä. *Heitin löysää. Nostin lentokoneessa tuttipullon. Lintsin reeneissä. Ulkoilutin mummon koiraa.* oli toisen ryhmän tulos. Kolmas ryhmä sai listattua monta asiaa: *Moikkasin bussikuskia. Hymyilin tuntemattomalle. Puhuin ruohonleikkurille. Hymyilin hiekalle. Autoin äitiä kirppistavaroiden kanssa. Keitin kahvia vanhemmille. Siivosin veljen huoneen.* Neljännen ryhmän onnellisuusteot olivat arkipäivän pieniä tekoja: *Sydämen piirtäminen. Moikkaus. Näkeminen. Halaus. Hymy. Kiittäminen.* Viides ryhmä kirjoitti: *Halaus. Siivosin. Kehuin vaatteita. Keräsin kolikot.*

Onnellisuusmittaus suoritettiin ryhmittäin - jokainen listasi hyvyyden tekoja, pohti niiden vaikuttavuutta ja kohdeyleisön määrää. Kertomalla vaikuttavuus ja kohdeyleisön ihmismäärä saatiin teolle vaikuttavuusluku. Vaikuttavuusluvun laskeminen tehtiin ryhmäkohtaisesti. Kävimme läpi kaikkien ryhmien tulokset ja pisteet. Totesin, että kyllä - maailman onnellisuutta on nyt tosiaan lisätty. Teidän ansiostanne. *Kaikki esittelivät pisteensä ja jonkin vaikuttamistapauksen istuen paikoillaan – en halunnut pyytää eteen, miksi? Ajattelin, ehkä, että rennompaa näin, mutta en tiedä kuinka paljon vaikutti siihen, että oli vaikeaa kuunnella. Koska tehtävänanto ei oikein sujunut ja tuli filis, ettei tehtävää oikeasti ole tehty tai se on tehty vastentahtoisesti, tuntui tylsältä pyytää eteen oppilaita. Jälleen – ryhmän henki ei oikein antanut periksi sille.*

Viimeisen kaksoistunnin toisella puolikkaalla, välitunnin jälkeen, pidin luennon yllätyshyvyyden tekojen yhteydestä vaikuttamiseen ja globaaliin oikeudenmukaisuuteen. Luento-osuus sujui väsyneissä ja lannistuneissa

tunnelmissa: Siirtyminen uuteen luokkaa, kaikki taas uusille paikoille. Yleinen hälinä ja pulpetin nostaminen pään yli lannisti minut. *Fiilis meni jo multakin tässä vaiheessa, pieni epätoivo iski – ei mene viesti varmasti perille, kun ihmiset ovat vastentahtoisia. Ei liene yllätys. Vaikea sanoa, olivatko jotkut vastaanottavaisia, vai olivatko kaikki tuskissaan. Jos kuuntelivat, minkälainen vastaanotto? ... Kerroin, että todistetusti oli nyt maailmaa parannettu. ... Se, ettei ollut hyvä fiilis luokassa, heijastui minuun vahvasti. Tämä onnellisuuden lisäämiseen keskittyvässä kouluvierailussa lienee aikamoinen sudenkuoppa. Tältä tuntui.*

*Luennon aikana ihmiset kuuntelivat ja keskittyivät vaihtelevasti. Piiaa pyysin useammin kuin kerran laittamaan tavarat pois pöydältä ja kännyköitä näprättiin. Erityisen ärsyttävä oli poika, joka kääntyili jatkuvasti toisiin päin, eikä antanut keskittymisrauhaa / tilaa kuunnelle, vaikka olisikin kiinnostanut.*

*Välillä tuntui, että sain jakamattoman huomion. Erityisesti lehtijutut (elävän elämän esimerkit, tarinat) tuntuivat uppoavan. Onneksi olin kuunnellut intuitiotani ja jättänyt ne osaksi esitystä. Jonasta pyysin kertomaan Pamplonan lukkoseppien kapinasta liittyen talouskriisiä. Hyvä.*

*Loppuun papatin aika paljon maailman parantamisesta – on aika abstraktilla tasolla. Luulen, että saattoi mennä ymmärrykseen kaaviot itsestä osana maailmaa.*

*Viimeiseksi pyysin oppilaita kirjoittamaan ylös ajatuksen siitä, mitä kukin aikoo tehdä maailman parantamiseksi tulevaisuudessa. Oppilaiden poistuessu luokasta jaoin heille itse käsin tekemäni laput, joissa luki sana kiitos. Lopuksi pyysin kirjoittamaan lapuille lupaukset – tuttua puuhaa (koetilanne), joten meni hyvin. Oli hiljaista ja kaikki kirjoittivat omiaan. Onneksi olin tiukkana sen suhteen, että halusin lupauksen.*

*Lopuksi jaoin jokaiselle itse tehdyt kiitos-laput. Se oli kivaa. Tuli hyvä mieli, onneksi tein sen. Henkilökohtaisia kohtaamisia. Kiitosten jaon pohjustin kertomalla, että oli kiva tavata ja kiinnostava nähdä mitä saitte aikaan. Ja kiitos, että olitte osana tätä minun tavoitettani tehdä maailmasta parempi paikka.*

*Oon ihan kukkahattutäti.*

Tunnin jälkeen jäin pitkäksi aikaa miettimään, mikä meni pieleen. Koin, että olisin kaivannut enemmän itsevarmuutta ja parempaa kykyä reagoida siihen, että oppilaat eivät jaksaa ja lyövät läskiksi. Osaltaan koin, että tehtävänannon rakenne oli ollut liian tiukka ja valmiisiin vastauksiin ohjaava. Kaavakkeet ehkä tappoivat luovuuden, pakotettu ryhmäjako herätti ymmärrettävästi vastustusta. Tärkeimmäksi tekijäksi kuitenkin nousi luottamus. Luottamus on riskinottoa, avoimuutta muiden edessä. Luottamuksen osoittaminen on puolestaan tämän avoimuuden vilpittömyyden vastaanottoa. (Aalto 2000, 16.) *Olispa ollut kiva jutustella ja kertoilla asioita, mutta ei ollut itselläkään hyvää ja turvallinen olo. Siksi tuli filis, että näiden kanssa pitäisi viettää enemmän aikaa ja bilda trustii (rakentaa luottamusta), jotta viesti menisi perille. Haluan siis jatkaa näistä asioista puhumista, mutta millä tavoin? Oliko liian paljon odotettu?* Koin, että luottamus minun ja oppilasryhmän väliltä puuttui, ja vuorovaikutus oli siksi vaikeaa. Lisäksi minulle tuli tunne, että luokan oppilaiden keskinäinen luottamus puuttui. *Nyt tuli sellainen olo, ettei kukaan saanut innostuttua, nekin jotka tekivät, tekivät koska kilttiys / olisivat joka tapauksessa tehneet. Miten tätä pois?*

Kuitenkin tutkiessani lupauksia ja toiveita, joita olin pyytänyt oppilaita kirjoittamaan tunnin lopuksi, yllätyin. Kysymyksiini siitä, millä teoin itse kukin aikoo jatkaa maailman parantamista ja mitä toivoisi muiden tekevän asian eteen, sain vastauksia, jotka liikuttivat minua. Omia tulevaisuuden tekojaan oppilaat reflektoivat monin tavoin. Osa otti kantaa roskaamiseen:

*En aio roskata luontoa tai päästää saasteita luontoon. Hymyilen vastaan tulijoille. / Suojelee luontoa a.k.a en roskaa / Vien roskat roskikseen enkä heitä niitä luontoon. Osa ei ollut halunnut luvata mitään - ainakaan vielä: En osaa sanoa / Jatkan normaalia elämääni / En mitään / En varmaan ikinä ei sitä tiiä vaik joskus alkaisi. Luin myös paljon vastauksia, joissa heijastui hyvyyden tekojen jatkaminen omassa arjessa: Aion itse jatkaa maailman parantamista huomioimalla läheiset ihmiset ja tuntemattomat. Toisinaan voin yllättää heitä mukavilla pienillä asioilla ja olla läsnä. / Aion jatkaa maailman parantamista ottamalla kantaa asioihin. / Aion jatkaa maailman parantamista toteuttamalla tai tekemällä onnellisuustekoja... / Esim. annan tai ostan tavaroita hyväntekeväisyyteen. / Ilmaisen mielipiteeni jos jokin on minusta väärin. Yritän ilahduttaa ihmisiä. / Yritän auttaa ihmisiä parhaani mukaan. / Voisin lahjoittaa hyväntekeväisyyteen ja auttaa köyhiä / Aion hymyillä muille enemmän ja toivon muiden tekevän samoin. / En ärsytä ainakaan paljon.*

Toiveet siitä, mitä muut ihmiset voisivat tehdä ja millaisia olla, jotta maailma olisi parempi paikka elää, olivat seuraavanlaisia: *Ostaisi lisää Cocist / Kaikki tuotteiden hinnat laskisi paljon kauppiaiden toimesta / En osaa sanoa / Ei mitään / Olkaa mopoilijoille ystävällisempiä liikenteessä / Noudattaa lakia / Parantaisi vaikka maailman. Olisivat ystävällisiä ja kunnioittaisivat toisiaan / Toivoisin, että muutkin uskoisivat muutoksen voimaan ja olisivat mukana hyvän teossa kun voivat. / Toivoisin, että muutkin ihmiset ottaisivat kantaa asioihin ja olisivat rohkeita. / Toivon että muut tekisivät samoin.../ Ihmiset tekisivät kuten itse haluavat. / Toivoisin, että muut miettivätkin tekojaan ja niiden mahdollisia seurauksia. / Kaikilla ihmisillä pitäisi olla samat arvot ja oikeudet / Ei ole paskoja ja osaa jotain tai sit menee venäjälle*

### 6.3. Nöykkiön koululaiset Kotipizzassa

Nöykkiön koululla tehtävänanto alustuksineen oli hioutunut edellisestä. Jätin pois kankealta tuntuneen, lomakkeiden avulla etenevän suunnittelun. Painotin tehtävänannossa enemmän ryhmätyön merkitystä sekä yllätyshyvyyden tekojen tekemistä tuntemattomille ihmisille, ei kaveri- tai perhepiirille.

Ensimmäisen kaksoistunnin aluksi luokan opettaja Leena Winberg esitteli minut ja kertoi kyseessä olevan ilmastonmuutosta käsittelevä oppituntikonaisuus. Halusin hälventää yleisön odotuksia mahdollisesta luonnon-tieteellisestä lähestymisestä aiheeseen, etenkin kun tunti jolla vierailin, oli maantiedon tunti. *Heti alun esittelyssä piti sekä oppilaille, että opettajalle korostaa, ettei tämä ole ehkä sitä perinteisintä ilmastonmuutokseen liittyvää opetusta. Tähän pitää tehdä selkeä ohjeistus – opettajat tietävät paremmin mitä tuleman pitää.*

Muistiinpanojeni mukaan tunti alkoi hyvin. Oppilaat vaikuttivat reippailta, esittelivät itsensä, tunnelma oli hyvä. *Aktiivisuutta ei todella tarvinnut kannustaa. Pääsin puhumaan vaikuttamisesta ja maailman parantamisesta luontevasti. Heti kun esitin retoriseksi tarkoitettun kysymyksen liittyen NIK-hankkeen taustoihin, siihen, että vaikka ihmiset tietävät ilmastonmuutoksesta, ovat jopa huolissaan siitä, mutta eivät tee asialle mitään – miksi?, viittasi eräs oppilas ja totesi, että ”varmaan siksi kun eivät välitä.”*

Luento-osuuden aikanan oppilaat kommentoivat esittelemiäni dioja ja esittivät mielipiteitään. Vuorovaikutustilanne oli luonteva. Kysymyksiäkin nousi: *Hämmennystä herätti viimeistään The Hate Destroyer -esimerkki. Yksi oppilas viittasi ja totesi, että ”Eikai kukaan nyt liimaa mitään ilmastonmuutoksen puolesta -tarroja?”.* Yritin selittää, että *pointtina tässä on ehkä se, että tässä on esimerkki ihmisestä, joka reagoi kun näkee jotain, mikä ei miellytä. Että tekee jonkun konkreettisen teon sen puolesta, mihin usko.* Vaikka koin-kin, että sain selitettyä asian, voimistui mieltäni vaivannut epävarmuus siitä, etteivät 14-vuotiaat näe asian suhdetta ilmastonmuutokseen. Puhe-osuus sujui kuitenkin hyvin: *Oppilaat kuuntelivat hyvin luennon, oli rento ja innostunut olo puhua. Kun esittelin Random Act of Kindnessia, joku kysyi, että ”päästäänkö mekin tekemään joku tollanen?”. Ihan mahtava fiilis!*

Kalajoen koulun kokemusten perusteella olin muuttanut tunnin ja tehtävänannon rakennetta. Oppilaat saivat kulkeutua mieleisiinsä porukoihin: *Sai jakautua ryhmiin haluamallaan tavalla, sujui ihan tosi hyvin. Kukaan ei jäänyt ulkopuolelle. Tuntuu, että oli paljon parempi tapa, ei liian koulu-mainen ja tähän yhteyteen sopiva.* Yllätyshyvyyden teon ideointisuus lähti käyntiin mukavasti. Muistin sanoa, että teon pitää tapahtua luokan ulkopuolella ja vastaanottajan tulee olla joku, joka ei tiedä projektista mitään. Omat luokkakaverit ja opettaja rajattiin siis kohderyhmän ulkopuolelle. *Oppilaiden oma-aloitteisuus oli mieletöntä. Joku menee kysymään vaksilta apua luokkien avaamisessa, toinen lähtee hakemaan post-it lappuja.*

Ryhmät kehittivät erilaisia ideoita, joista osa todettiin tunnin aikana toteuttamiskelpoisiksi, osa liian haastaviksi toteuttaa. Eräs ryhmistä olisi halunnut tuoda ison lastin ilmapalloja ilahduttamaan koulun käytäviä, mutta opettaja Winbergin mielestä se ei sopinut – ilmapallojen paukauttelu oli hänen mielestään liian suuri houkutus yläkoulun käytävällä, joten ideasta päätettiin luopua. Yläasteen todellisuus muistui elävästi mieleen huvittavalla tavalla.

Tunnin lopuksi jokaisella ryhmällä oli selkeä suunnitelma, jonka he olivat kirjoittaneet ylös antamalleni lapulle. Kävimme suunnitelmat läpi yhteisesti niin, että jokainen ryhmä esitteli omansa ja kommentoin niitä lyhyesti, lähinnä kannustaen. Ensimmäinen ryhmä oli päättänyt kirjoittaa ilahduttavia, enimmäkseen ulkonäköön liittyviä kommentteja post-it-lapuille ja liimailla niitä koulun vessan peileihin. He olivat tunnin aikana jo hake-

neet lappuja ja aloittaneet kirjoitustyön. Toisella ryhmällä oli ajatuksena sujauttaa kannustavia kommentteja oppilaiden ja opettajien lokeroihin. Yksi ryhmistä suunnitteli menevänsä koulupäivän jälkeen kaikkiin koulun luokkatiloihin ja kirjoittavansa liitutaululle viestin, jossa lukee “Kindness is contagious, so pass it on!” (Hyvyys on tarttuvaa, joten välitä sitä eteenpäin!). *Käytiin yhdessä läpi suunnitelmat, annoin palautetta ja kannustin. Oppilaat olivat kannustavia myös toisilleen.*

Tapaamisesta jäi hyvä tunne. Tehtävän yhteys ilmastonmuutokseen tosin askarrutti: *Tunnin lopuksi jäin juttelemaan Leena-opettajan kanssa. Tuntui, että jouduin selittelemään sitä, miten tämä liittyy ilmastonmuutokseen ja vaikuttamiseen. Uskon, että ymmärsi, mutta oli selkeästi odottanut jotain muuta. Kertoi, että opettaa myös terveystietoa – ja että tällainen sopisi sinne mainiosti. Varmaan totta.*

Viikon päästä ensimmäisestä minulla oli seuraava tapaaminen luokan kanssa. Välissä oli ollut kolmen arkipäivän mittainen syysloma. Tunnin aluksi kävimme läpi yllätyshyvyyden teot. Ennen esittelyä korostin, ettei haittaa, vaikka suunniteltu teko ei olisikaan tullut toteutetuksi – tämä oli tutkimusta, ja minua kiinnostivat myös ne syyt, joiden takia teko ei ollut tullut tehtyä. Toivoin, että näin toteamalla ei kenellekään tulisi epäonnistunut olo. Tärkeää oli pitää tunnelma hyvänä.

Osa ryhmistä ei ollut saanut tekoa toteutettua – ennen syyslomalle lähtöä ei oltu päästykään luokkiin kirjoittelemaan iloisia viestejä. Lappujen sujauttelu lokeroihin oli jäänyt tekemättä ajan puuteen vuoksi. Myös onnistuneita toteutuksia kuitenkin oli: Post-it lappuja oli liimailtu peileihin. Eräs kaksikko oli jättänyt bussipysäkillä kirjekuoren, jossa oli kolikot bus-simatkaan ja saateviesti mukana. Mieleenpainuvimmat toteutukset esittelivät kaksi kahden pojan ryhmää. Ensimmäinen kertoi hankkineensa pienen kissapehmolelun ja antaneensa sen kadulla tuntemattomalle mummulle. Vanhuksen reaktio oli ollut yllättynyt mutta iloinen. Lahjan antanut poika ei ollut jäänyt turhia selittelemään lahjanannon syytä. Pohdimme kuitenkin, että ilahtunut mummo kaiken todennäköisyyden mukaan kertoo kohtaamisesta ystävilleen ja sukulaisilleen. Hänellä on esine, johon liittyy hauska ja hyväntuulinen tarina – tuntematon nuorimies halusi lahjoittaa hänelle tämän pehmoeläimen tehdäkseen hänet onnelliseksi. Sattumanvarainen hyvyyden teko tuntuu minusta absurdiudessaan valloittavalta.

Toinen ryhmä kertoi kävelleensä Kotipizzaan ja tilanneensa ylimääräisen pitsan seuraavalle asiakkaalle, joka tilaa ruokaa kotiinkuljetuksella. He valitsivat listasta pitsan ja maksoivat sen. Pojat kertoivat kohdanneensa to-della paljon hämmennystä ja ihmettelyä. He olivat joutuneet moneen kertaan selittämään tilausta vastaanottaneelle pitserianpitäjälle, miten toimia – ja ennen kaikkea miksi. Lopulta tilaus oli otettu vastaan hyväntahtoisen naureskelun saattelemana. Luokassa pohdittiin ääneen sitä, että teon tekijät olivat paitsi ilahduttaneet pitsan vastaanottajaa, myös sen valmistajaa ja kuljettajaa. He olivat osallistaneet tekoonsa nämä kaksi välikättä, jotka saivat olla osana satunnaista hyvyyden teon ketjua.

Olin hämmästynyt ja onnellinen siitä, kuinka vauhdilla ja heittäytyen Nöykkiön koulun oppilaat olivat lähteneet mukaan Random Act of Kindness -tekoon. Olin jopa hiukan hämmästyneet siitä, että osa heistä oli käyttänyt toteutuksessa omia rahojaan. Onnistuneen tehtävän toteutuksen jälkeen tunsin oloni hyväksi lähtiessäni vetämään yhteen hyvyyden, tekojen ja vaikuttamisen suhdetta ilmastonmuutoksen pysäyttämiseen.

*Aloitin luennon sanomalla, että nyt käydään läpi sitä, miten tämä kaikki liittyy ilmastonmuutokseen. ”Miten teot liittyivät ilmastonmuutokseen? Tiedättekö, mikä on YK? YK:n mielestä välittäminen on iso globaali kysymys. Sosiaalisesti kestävä kehitys. ”Esittelin YK:n World Happiness dayn ja kestäväen kehityksen kolme osa-aluetta. Leena kirjoitti ne taulullekin. Kamalan suuria juttuja kyllä yläasteikäiselle ymmärtää – taloudellisesti, sosiaalisesti ja ekologisesti kestävä kehitys. Miten sitä voi avata? Huh.*

Puhuin aavikoitumisesta, jonka jälkikäteen totesin toiseksi vaikeaksi käsitteeksi. Aavikoituminen oli ehkä huono esimerkki. Jotenkin halusin ilmaista, että kaikki vaikuttaa kaikkeen ja ihmiset eri puolilla maailma. Kerroin, että ilmastonmuutos humanitaarinen kysymys. Poistettava välinpitämättömyyttä, koska ilmastonmuutoksessa kyse ihmisistä.

Tämän jälkeen siirryin negatiivisesta positiiviseen lähestymistapaan ja esittelin hiilikädenjäljen idean. *Tiedättekö hiilijalanjäljen? Entä millä teoilla voi vähentää kuormaa? Millä teoilla voi vahvistaa kädenjälkeä? Liian isoja käsitteitä ehkä. Konkreettiset teot, joita juuri on tehty ja sitten hyppäys maailmanluokan asioihin. Askeleet yksilöstä koko maailmaan auttoi ehkä ymmärtämään asiaa.*

Lopuksi tarkoitukseni oli koota yhteen erilaisia positiivisia ilmastotekoja, niin suuria kuin pieniäkin. Pieniä ilmastotekoja on esimerkiksi valojen sammuttelu, suuria sen sijaan esimerkiksi erilainen ilmastoaktivismi ja järjestötoiminta. Esimerkkinä ilmastotoimijasta ja suuresta hiilikädenjäljen jättäjästä esittelin tuolloin ajankohtaisen henkilön, pitkän linjan Greenpeace-aktivisti Sini Saarelan toimintaa venäläisellä öljynporauslautalla syyskuussa 2013. Tuolloin Saarela kipusi venäläiselle öljynporauslautalle yhdessä muiden aktivistien kanssa. Hänet pidätettiin, pidettiin tutkintavankeudessa ja häntä syytettiin merirowsvoudesta ja huliganismista, jotka voivat Venäjällä johtaa monivuotisiin tuomioihin. Ennen tuomion antamista Greenpeacen aktivistit kuitenkin armahdettiin. Tempaus sai paljon mediahuomiota ja toi valokeilaan arktisia alueita uhkaavat öljynporaukset. Ajatuksenani oli esitellä henkilö, joka vie ilmastoaktivismiin kansalaistottelemattomuuden puolelle. Esimerkki kuitenkin herätti oppilaissa ristiriitaisia tunteita:

*Sini Saarela -esimerkki räjähdetti. Kun kaikille selvisi, kuka on kyseessä ja mitä on tehty, alkoi kova kyseenalaistaminen. Miksi pitää tehdä laittomuutta? Eikö ole oikein, jos joutuu vankilaan siitä että tekee rikoksen? Jonas otti tilanteen haltuun, ehkä liian pitkäksi aikaa ja yritti selittää. Olisi pitänyt kysellä enemmän, mikä huolettaa. Ei yrittää selittää. Alkoi ”te aktivistit” tyyppinen vastakkainasettelu. Pelko tähän vaikuttamisen tapaan. Vastaesimerkki valojen sammuttelista alkoi varmasti tuntua houkuttelevalta. Paljon päälle puhumista. Aitoa epäuskoa ja ei-ymmärtämistä. Miksi joku tekee noin? Jäi tunne, että oppilaat ymmärtävät nyt aktivismin juuri tämän ääriesimerkin kautta, eikä erilaisina, eriaisteisina tekoina kuten olin tarkoittanut. Pieleen meni.*

*Tunnin jälkeen Leena sanoi, että tunteet kuumenivat ja oppilaat hämmentyivät. Oli totta. Liian rajut esimerkit, ovat kuitenkin tosi nuoria. Apua – jääköhän nyt käsitys, että vain pieni ja kaunis on hyvä? Toisaalta, saako siihen puuttuakaan?*

*Tunti loppui kesken ja tunnelma jäi vähän oudoksi. Tuntui, että jotkut oppilaat olivat ihan vihaisia – ajattelivat, että kannustamme kansalaistottelemattomuuteen, että se olikin koko homman päämäärä? Toivotaan, että asiaa käsitellään vielä seuraavalla tunnilla Leenan ohjauksessa.*



*Yritin koota vielä yhteen ja rauhoittaa tunnelmaa lopuksi. Päätösten ja toiveiden kirjoittaminen paljastanee, että millainen olo jäi.*

*Teot meni hyvin, mutta loppukeskustelu lähti aika erikoisille raiteille. Kaikkea sitä oppiikin yläkoululaisten maailmasta. Onneksi tuli testattua täysin erilaisenkin ryhmä. Uskon edelleen konseptiini, mutta vaatii hiomista.*

Nöykkiön koululla tunnin loppu sujui yllättävissä merkeissä. Sini Saarelasta keskustellessa aikaa yhteenvedolle ei jäänyt. Yliajalla pyysin oppilaita kuitenkin vielä vastaamaan ensimmäiseen kysymykseen siitä, mitä he voisivat nähdä tekevänsä tulevaisuudessa maailman parantamiseksi. Vastaukset olivat varovaisia:

*Arjen valintoja ja pieniä, ei niin radikaaleja tekoja. / Voisin jättää aamuisin kaakaon juomatta. / Sammuttaa valot huoneista joissa ei ole ketään. Kulkea enemmän julkisilla. / Olen valmis tulemaan kouluun kävellen tai pyörällä / Sammuttaisin valoja. Kulkisin vähemmän autolla. Julkista liikennettä enemmän. / Sammuttaa valot kun poistuu huoneesta. / Sammutan valot, en käytä vettä turhaan ja pyöräilen auton sijasta. / Sammutan valot kun poistun huoneesta, en valuta vettä turhaan. / Käytän julkisia kulkuneuvoja tai kuljen jalan. / Käyttää vähemmän autoa, en heitä roskia maahan yms. / Käyttämällä enemmän julkista liikennettä auton sijasta. / Sammuttamalla valot kun poistun huoneesta. / Lentämällä vähemmän. / Olen valmis käyttämään ekologisempia tuotteita ja tekemään muita pieniä tekoja.*

Energiankulutus oli tärkeäksi koettu teema: *Olisin tarpeen tullen valmis luopumaan jostain omista sähköä käyttävistä laitteista. Olen valmis käyttämään enemmän uusiutuvia energianlähteitä. / Hankkimaan aurinkopaneelit katolle. Muutamassa vastauksessa vaikuttaminen ulottui arkipäivän henkilökohtaisten tekojen tekemistä pidemmälle: Kertomaan ihmisille enemmän asioista, millainen maailmamme on / Olisin valmis luennoimaan ihmisille energiankulutuksesta ja sen säästämisestä. Tärkeää asiaa! :)*

## 6.4. Tavoitteiden ja käytännön välinen ristiriita

Kouluvierailumuistiinpanoja lukiessani muistan ensimmäisenä tilanteisiin liittyneet ongelmat: Kalajärven koulun luokan rauhattomuuden ja oppilaiden vastustuksen, Nöykkiön koulun hätäännystä huokuneen keskustelun

Sini Saarelasta. Pohdin paljon sitä, miltä oppilaista tuntui osallistua tunneilleni. Entä sainko kommunikoidua viestini perille?

Ensimmäisestä testauksesta Kalajärven koululla minulle jäi mieleen, että koska kyseessä ei ollut tietopainotteinenluentovierailu vaan toiminnallinen, arvokasvatukseen tähtäävä konsepti, koin tunneilla vallitsevan tunnelman ensiarvoisen tärkeänä onnistumisen kannalta. Kun tunnelma luokassa ei ollut turvallinen, johtuen joko vierailijan aiheuttamasta stressistä tai luokan ilmapiiristä yleisemmin, tuntui hyvyyden tekoihin ja arvojen pohittamiseen kannustaminen hankalalta. Hyvän teon tekeminen on itsestään antamista ja vaatii suvaitsevaisen ympäristön. Ei ole mitään kiusallisempaa kuin olla kiltti ja tulla siitä syystä nolatuksi. Nöytkiön koululla tilanne oli minun kannaltani helpompi. Paitsi että ryhmä oli jo valmiiksi turvallinen, olin myös minä yhtä kokemusta viisaampi. Annoin oppilaille enemmän päätösvaltaa ryhmäjaossa, annoin tehtävän vapaamuotoisemmin ja rennommin - luottaen siihen, että oppilaat osaavat itsekkin. Vierailun lopuksi turvallisuuden tunne kuitenkin järkkäyi ja koin oppilaiden kyseenalaistavan koko kouluvierailuni motiivit.

Turvallisen tunnelman luominen on muutaman tunnin tavoitteellisella vierailulla hankalaa. Etenkin defensiivisen ja varautuneen ryhmän kanssa, jollainen Kalajärven koulun luokka mielestäni oli, syvälle pääseminen vaatisi aluksi turvallisen ilmapiirin luomista (Aalto 200, 77). Luottamus on tärkeää erityisesti kasvatustilanteessa, jossa pyritään käsittelemään arvoja. Luottamussuhteen kehittyminen vie aikaa ja vaatii tekoja. Luottamusta pitää rakentaa, se ei synny automaattisesti. (Lesojeff, Tervahauta & Videnoja 2013, 55.) Kouluvierailutilanteessa, jossa vierailija tapaa oppilaat muutaman kerran, hyvän ilmapiirin luominen, etenkin vieraan ihmisen seurassa, on haastavaa. Samoin, jos tilanne ottaa yllättävän suunnan, kuten Nöytkiön koululla kävi, ei aikaa keskustelulle ja korjausliikkeelle välttämättä ole. Olenkin sitä mieltä, että kouluvierailuna konseptini ole kukeimmillaan. Motivaation pitäisi lähteä luokan sisältä ja tapahtua tutussa tilanteessa - mieluummin oman opettajan kanssa. Tutun ihmisen johdolla tapahtuva yllätyshyvyyden tekojen suunnittelu ja toteutus saattaisi toimia paremmin.

Olisin voinut suunnitella omat kouluvierailuni dialogisemmaksi. Olisin voinut kysyä, varmistaa, että oppilailla on mukava olo toteuttaa tavoit-

teitteni mukainen teko. Toisaalta ajattelin, että parempi mennä teko edellä - pienen rohkaisevan pakon motivoimina tehdyt teot saattavat yllättää oppilaat itsensäkin. Itsensä ylittäminen vaatii joskus ulkoista motivaatiota - näin ainakin kuvittelin. Tavoittelin voimaantumisen tunnetta, jonka oppilaat saavat tehtyään teon, joka vaatii pokkaa, rohkeutta ja heittäytymistä.

Hyvyydestä puhuminen on kuitenkin irvokasta, jollei tunne tekevänsä oppilaille hyvää. Kalajärven koululla kohtaamani vastustus oli varmasti ainakin osittain itseaiheutettua. Onko minulla oikeutta tulla ja käskää ketään käyttäytymään ja toimimaan tietyllä tavalla, etenkin tavalla, joka poikkeaa koulun yleisistä käytännöistä? Vaadin oppilailta jotain, mitä en ollut vaatinut itseltäni.

Olin kuitenkin iloisesti yllättynyt niistä viesteistä - lupauksista ja toiveista - joita oppilaat Kalajärven koulun vierailun päätteeksi kirjoittivat. En tietenkään voi tietää, onko viestit kirjoitettu ajatellen sitä, mitä minä tahdon kuulla, vai ovatko ne aitoja ja henkilökohtaisia. Toisaalta en koe, että oppilaat olisivat luoneet minuun sellaista suhdetta, että heillä olisi tarvetta miellyttää minua ja vastata toiveitteni mukaisesti. Oli miten oli, minulle tuli tunne, että olen tehnyt jotain oikein - lupaukset ja toiveet hyvyydestä ja maailman paremmaksi tekemisestä jäivät oppilaiden mielen päälle. Sain kaikesta huolimatta vahvistettua universalistisia arvoja, ainakin hetkeksi. Kaikki ei ollutkaan mennyt aivan pieleen.

Nöykkiön koululla sen sijaan lupaukset olivat vaatimattomia. Ymmärrän tämän hyvin. Oppilaille tuli tulkintani mukaan tunne, että halusin lietsoa heidät anarkiaan ja toteuttamaan laittomiakin tekoja Sini Saarelan hengessä. He valitsivat valojen sammuttelun vaihtoehdon ja varmistivat etten kerää lupausta liittyä Greenpeacen radikaalisiipeen.

Kiinnostavaa oli todeta, että kun toisella testauskerralla liitin konseptini vahvasti osaksi ilmastonmuutoksen käsittelyä, tuli lupauksista hyvin erilaisia kun kerralla, jossa keskityin puhumaan ainoastaan vaikuttamisesta ja hyvän teosta. Jälkeenpäin ajateltuna koen kehityksen huonona. Vaikka ensimmäisellä kerralla kerätyissä lupauksissa ja toiveissa liikutaankin abstraktimmalla tasolla (Aion jatkaa maailman parantamista ottamalla kantaa asioihin) kuin toisella (Sammutan valot kun poistuu huoneesta), ovat lupaukset kuitenkin enemmän asettamieni tavoitteiden mukaisia. Ne liitty-

vät aidommin vastuuntuntoon, aloitteellisuuteen ja oman vaikuttamisen tavan löytämiseen. Niitä lukiessani uskallan sanoa, että olen ainakin jos-sain määrin onnistunut, edes hetkellisesti vahvistamaan ilmastokasvatuk-selle keskeisiä arvoja - empatiaa, vastuullisuutta ja oikeudenmukaisuutta.

Näyttää lisäksi siltä, että vaikka Nöykkiön koululla yllätyshyvyiden te-kojen tekeminen otettiin vastaan innokkaammin ja toteutukset olivat näyttävämpiä, eivät lopussa annetut lupaukset olleet yhtä innostuneita kuin Kalajärven koululla annetut. Ehkä kokemukset, jotka oppilaat sai-vat tekemällä hyvyiden tekoja, eivät olleetkaan niin merkittävässä osassa asettamieni tavoitteiden saavuttamisessa kuin tunneilla puhumani asia ja vuorovaikutus oppilaiden kanssa. Ylipäätään tällaisen projektin tulosten arviointi tuntuu hankalalta. Onko opetuskonseptillani ollut minkäänlais-ta (positiivista tai negatiivista) vaikutusta nuorten suhtautumiseen maa-ilmankansalaisuuteen tai vaikuttamiseen? Millainen muistijälki oppilaille käynnistäni jäi, jos jäi lainkaan? Kouluvierailuni oli lyhyt piipahdus nuor-ten elämässä, mutta toivon, että pienistä puroista kasvaa iso virta. Luvussa 7. *Vaikuttamistapaus - ilmasto- ja taidekasvatusta?* arvioin vielä tarkemmin konseptini suhdetta ilmastokasvatuksen tavoitteisiin. Pureudun erityisesti toiminnallisen osuuden, yllätyshyvyiden tekojen taustoihin ja tarkastelen, millaista ilmastokasvatusta konseptini edustaa. Entä miten Vaikuttamista-paus liittyy taiteeseen ja taidekasvatukseen? Sitä ennen kerron kuitenkin lyhyesti Vaikuttamistapauksesta saamastani palautteesta NIK-hankkeessa.

## 6.5. Vaikuttamistapauksen myöhemmät vaiheet

Jätin työni NIK-hankkeessa loppuvuodesta 2013. Olisin voinut vielä jat-kaa konseptin kehittämistyötä seuraavan kevään, mutta päätin jättäytyä pois aikataulusyistä. Olin saanut uusia töitä ja halusin siirtyä uusien haas-teiden pariin. Vaikuttamistapaus oli kuitenkin pidetty konsepti ja tiesin, että Nuorten Akatemialla oli kiinnostusta työstää sitä vielä eteenpäin. Syksyllä 2014 kyselinkin Nuorten Akatemian koulutoiminnan päälliköl-tä Anu Iivanaiselta Vaikuttamistapauksen kuulumisia. Iivanainen vastaa 9.11.14 viestissään seuraavasti:

*Meillä on jätettynä ESR-hankehakemus, jonka tavoitteena on tukea yläkou-lun ja toisen asteen siirtymävaiheessa olevia nuoria kymppiluokilla, ammat-*

*tistarteilla ja vapaa-ajan toiminnan kautta koulutuksen ulkopuolella olevia löytämään merkitystä elämäänsä ja omia kiinnostuksen kohteitaan vapaaehtoistoiminnan kautta. Hanke pohjautuu irlantilaiseen Localise-ohjelmaan, jossa ryhmä nuoria pohtii, ketä he haluaisivat lähiympäristössään auttaa ja sitten he toteuttavan auttamisen projektina. Mallia tullaan muokkaamaan kevyemmäksi. Toivon, että hankkeeseen saataisiin mukaan ”käynnistyspaketiksi” kehittäessä Random Act of Kindness – ilman teemapainotusta. Tästä oli suunnitteluvaiheessa puhetta, mutta päätettiin, että siihen palataan, jos hanke saa rahoituksen ja pakettia päästään oikeasti rakentamaan. Tästä hankkeesta meillä vastaa Heikki, mutta se tosiaan odottelee rahoituspäätöstä, josta tulee lisätietoa marras-joulukuussa.*

*Toisekseen Notelle ollaan tekemässä strategiaa ja toivon, että tuo ajattelu-maailma tulisi sinne (ja sitten RAK-toteutusmuodoksi). Nuorten Akatemian strategiassahan (jonka alle Noten strategia tietenkin rakentuu) todetaan, että haluamme mahdollistaa sitä, että nuoret saavat vaikuttaa heille tärkeisiin asioihin. Toivoisin, että Noten strategiaan tulisi vielä tarkennus välittämiseen, vastuullisuuteen, aktiivisuuteen tms. kasvattamiseen. Strategiaa työstää Marja Kijärvi-Pihkala.*

*Jos sinulla on ideoita mallin hyödyntämiseksi, niin se olisi mahtavaa. Koulu ja suomalainen yhteiskunta tarvitsevat tuollaista.*

Viestin sävy on positiivinen ja kannustava. Vaikuttamistapauksen vahvuuksiksi todetaan empaattisuuden ja vastuullisuuden arvojen mukaisen toiminnan vahvistaminen. Olin otettu, kun luin, että tekemäni työ tukee työnantajan strategioita ja on ehkä osaltaan ollut tekemässä näkyväksi sitä, mitä visioihin ja missioihin kirjatut arvot voisivat käytännössä olla.

Kiinnostavaa on, että Iivanainen näkee konseptini vahvempana ilman teemapainotusta eli auki puhuttua linkkiä ilmastonmuutokseen. Minua jo konseptien testausvaiheessa häirinnyt ajatus siitä, että yhteys yllätyshyvyyden tekojen ja ilmastonmuutoksen hillitsemisen välillä vaatii todella huolellista avaamista, osoittautui relevantiksi. Näen itse yhteyden selkeänä ja perusteltuna. Ajatuksen voi kuitenkin mielestäni kirjoittaa ikään kuin pii-lo-opetus suunnitelman tasolle: Tavoitteeksi, joka vaikuttaa voimakkaana taustalla, mutta jota ei osallistuville ryhmille välttämättä artikuloida auki.

# 7. Vaikuttamistapaus – ilmasto- ja taidekasvatusta

Pohdin edellisessä luvussa Vaikuttamistapauksen suunnitelman ja käytännön toteutuksen välistä ristiriitaa sekä kerroin opetuskonseptistani saamasta palautteesta. Seuraavaksi palaan tarkastelemaan ilmastokasvatuksen tavoitteita ja arvioin miten suunnittelemani ja testaamani opetuskonsepti suhtautuu niihin. Lisäksi pohdin Vaikuttamistapauksen suhdetta taiteeseen ja taidekasvatuksen. Analysoin millä tavoin taide näkyi osana konseptia ja pohdin miten toimintaani voisi ajatella taidekasvatuksena.

## 7.1. Vaikuttamistapauksen suhde ilmastokasvatukseen

Käsitteet -luvussa antamani määritelmän mukaan ilmastokasvatus on kasvatusta, jossa tehdään näkyväksi erityisesti ilmastomuutokseen liittyviä sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia, opetetaan toimimaan ilmastomuutoksen hillitsemiseksi sekä vahvistetaan empatian, vastuullisuuden ja oikeudenmukaisuuden arvoja.

Miten Vaikuttamistapaus suhtautuu näihin ilmastokasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin? Onnistuuko se antamaan eväitä omaehtoiseen toimimiseen ympäristön puolesta? Entä avataanko siinä ilmastomuutokseen liittyviä sosiaalisia ja kulttuurisia ulottuvuuksia sekä vahvistetaan empatian, vastuullisuuden ja oikeudenmukaisuuden arvoja? Käsittelen ensin kysymystä toiminnan näkökulmasta, jonka jälkeen palaan kysymykseen sosio-kulttuuristen ulottuvuuksien valottamisesta ja arvojen vahvistamisesta.

Toteuttamani Vaikuttamistapaus-opetusohjelma perustui pitkälti toiminnalle. Luento-esityksissäni korostin oppilaiden roolia vaikuttajina, eli aktiivisina toimijoina. Nordströmin (2004, 137) mukaan ympäristötoiminnan vahvistumista tukevat menetelmät voivat olla sekä pieniä arkoja tekoja, että pitkäkestoisia, elinympäristön parantamiseen tähtääviä hankkeita tai projekteja. Kehitystyössäni päädyin Vaikuttamistapauksen lyhyeen toteutukseen, aiemmin esittämistäni ajallisista haasteista johtuen. Kestosta riippumatta oleellista työtavoissa on aina, että ne vahvistavat

omaa ajattelua ja kannustavat itsenäiseen toimintaan (mts. 137). Vaikuttamistapausta tarkastellessa voidaan kysyä, kannustiko toteutus itsenäiseen toimintaan? Entä vahvistiko se omaa ajattelua? Tavoitteena ainakin oli, että omalla ajalla toteutettu yllätyshyvyyden teko vahvistaisi oppilaiden omatoimisuutta. Vaikuttamistapauksen tavoitteiksi kirjasin muun muassa “(l)isätä reagointikykyä” sekä “(t)arjota mahdollisuus kehittää omanlaistaan vaikuttamiskeinoa – tutkiva oppiminen, itse kokeilu, tekojen ja seurausten omakohtainen punnitseminen.” (Konseptiluonnos 15.5.2013 ja Konseptiluonnos 2.10.2013.) Minun on kuitenkin vaikea arvioida, onnistuinko tavoitteissani. En osaa sanoa toimivatko oppilaat yllätyshyvyyden tekoja suunnitellessaan ja tehdessään normaalista poikkeavan itsenäisesti tai itseään ylittäen, sillä en seurannut ryhmien toimintaa tai tutustunut oppilaisiin kahden vierailukerran ulkopuolella.

Hyvä on esittää myös kysymys siitä, opittiinko Vaikuttamistapauksen kautta toimimaan ilmastomuutoksen hillitsemiseksi. Yllätyshyvyyden tekoja eivät sinällään voi nähdä toimina, jotka vaikuttaisivat suoraan ilmastomuutoksen hidastumiseen. Hiilidioksidipäästöjen vähentämiseen tähtääviä, elintapoihin ja kansalaisvaikuttamiseen liittyviä toimia kävin läpi ainoastaan luento-esimerkeissäni Nöykkiön koululla. Oppilaiden kanssa toteutetussa toiminnallisessa osuudessa olikin kyse ilmastokasvatuksen tavoitteissa määriteltyjen arvojen vahvistamisesta ja vaikuttamisen harjoittelusta. Nämä teot voi määritellä ilmastomuutoksen hillitsemiseen tähtääväksi toiminnaksi vain välillisesti. Tämä oli kuitenkin tietoinen valinta, jonka tein. Sen sijaan, että oppilaat olisivat oppineet esimerkiksi kierrättämään tehokkaammin, valitsin toiminnalle muita tavoitteita. Tavoitteena oli oppia toimimaan, reagoimaan, tekemään jotain konkreettista sekä vahvistaa niitä arvoja, jotka tukevat ympäristötietoisuuden vahvistumista.

Vaikuttamistapaus-opetuskonseptini perustuu siis ajatukselle välittämisen lisäämisestä eli vastuuntunnon, empatian ja oikeudentunnon arvojen vahvistamisesta sekä toimimisen harjoittelusta. Kiinnostavaa on arvioida onnistumistani arvoviestintään liittyvää näkökulmaa vasten, jonka esittelin luvussa 4. *NIK-hankkeen taustat ja toimintani hankkeessa*. Kouluvierailuilla ajatukseni oli vahvistaa oman toiminnan kautta empatiaa ja sen jälkeen käsitellä toteutetun toiminnan suhdetta maailmanlaajuiseen vastuullisuuteen. Suunnitellessani Vaikuttamistapausta halusin tehdä toiminnallisen konseptin, jossa oppilaat ovat itse aktiivisia tekijöitä, eivät esimerkiksi luen-

non tai esityksen yleisöä. Toivottujen arvojen vahvistuminen toiminnan kautta tuskin kuitenkaan onnistui, jos oppilaat tunsivat epäonnistuneensa tai tehneensä hyvyyden teon vastentahtoisesti. Myös ehdoton kieltäytyminen yllätyshyvyyden teon toteuttamisesta vahvisti ehkä kokemusta siitä, ettei kyseinen toiminta ole itseä varten. Voin vain spekuloida ajatuksella, että ne oppilaat, joiden asenteita kyseinen toiminta tuki, tekivät teon – ne, joille ajatus tuntui lähtökohtaisesti vieraalta, eivät tarttuneet toimintaan. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan uuden oppiminen perustuu aina oppijan kokemuksille (Räsänen 2008, 38). Ne, joille vilpittömien ystävällisyyden eleiden tekeminen tuntui jo valmiiksi luontevalta oppivat ehkä lisää määrittelemieni arvojen mukaista toimintaa. Ne, joilla kokemusta vastaavasta ei ollut, eivät ehkä osanneet tarttua Vaikuttamistapaukseen ja tällöin toiminta kääntyi jopa itseään vastaan. Myös Nöykkiön koululla käyty keskustelu Sini Saarelasta käänsi tilanteen tavoitettani vastaan. Oppilaat kokivat tilanteen hämmentävänä ja epäilyttävänä. Esimerkki ja sitä seurannut keskustelu vahvisti tulkintani mukaan universalistisien arvojen sijaan turvallisuuteen liittyviä arvoja. Näin tulkitsen niitä lupauksia, jotka oppilaat kirjoittivat tunnin lopussa.

Ilmastonmuutoksen sosiokulttuuristen ulottuvuuksien avaaminen olisi jälkikäteen ajateltuna kaivannut dialogisempaa otetta. Muistiinpanoissani esittämäni huoli tukee tätä ajatusta: Jo luentoa pitäessäni minusta tuntui, että käsitteiden – kuten kestävä kehityksen eri näkökulmat tai YK:n World Happiness Day – yhteys ilmastonmuutokseen jäi leijumaan ilmaan irrallisena. Vaikka yritin kuvillani ja puheella näyttää, kuinka ilmastonmuutoksen seuraukset vaikuttavat ihmiskunnan elämään eri puolilla maailmaa, jäi minulle tunne, että viesti ei saavuttanut yleisöä. Luulen, että keskustelemalla ja kyselemällä, johdattelemalla oppilaat itse oivalluksen äärelle, olisin saanut paremman tuloksen. Ehkä paine tuottaa kouluvierailukonseptin määritelmän mukainen opetuskokonaisuus vei minua harhaan. Uskoin, että minun tulee tuottaa diasarja ja valmiiksi puhutut ja pureskellut luennot, joita oppilaat seuraavat. Avoin dialogi ja keskustelu, tarkkaan mietityt kysymykset ja keskustelulle asetetut tavoitteet olisivat voineet toimia paremmin.

Vaikuttamistapauksessa tavoitteena oli siis tukea ilmastomyönteistä toimintaa, avata ajatusta ilmastonmuutoksen sosiokulttuurisista vaikutuksista sekä vahvistaa vastuullisuuden ja globaalin oikeudenmukaisuuden



arvoja. Tässä mielessä voin sanoa Vaikuttamistapauksen onnistuneen tavoitteessaan jossain määrin ainakin periaatetasolla: Tuntisuunnitelmassani kannustetaan vahvistettavien arvojen mukaiseen toimintaan ja nuorten toteuttamia yllätyshyvyyden tekoja peilataan ilmastonmuutoksen sosiokulttuurisia näkökulmia vasten. Käytännössä tavoitteiden toteutuksen tiellä oli kuitenkin kompastuskiviä. Joidenkin nuorten oli vaikea sitoutua toimintaan, sillä se ei tuntunut heistä luontevalta tai he eivät ymmärtäneet sen tarkoitusta. Dialogisuus, oivaltamisen mahdollisuudet ja oppilaiden tietotaustan huomioiminen olisi varmasti auttanut yllätyshyvyyden tekojen ja arvojen vahvistamisen välisen yhteyden ymmärtämisessä. Esimerkiksi näitä asioita kehittäisin Vaikuttamistapaus-opetuskokonaisuudessa, jos työstäisin sitä vielä eteenpäin.

## 7.2. Taidekasvatus osana Vaikuttamistapautta

Taidekasvatus ei ollut Vaikuttamistapauksen kehittämisen keskiössä, mutta haluan silti tarkastella, millä tavoin taide ja taidekasvatus näkyivät konseptissani. Kysymys kiinnostaa minua siksi, että aloittaessani työni NIK-hankkeessa, minulle oli selvää, että työni liittyy arkkitehtuuri- ja taidekasvatukseen. Kehittämistyön tuiskeessa kyseenalaistin tuon yhteyden ja haluan nyt palata tarkastelemaan asiaa uudestaan. Lisäksi haluan vielä kerran pohtia taidekasvatuksen mahdollisuuksia osana ilmasto- ja ympäristökasvatusta. Miten toimintaani voisi siis tarkastella taidekasvatuksen tai taiteellisen toiminnan näkökulmasta? Etsin opetuskonseptini toteutuksesta linkkejä yhteisötaiteeseen, yhteisölliseen taidekasvatukseen tai kulttuuriaktiivisiin.

Yhteisötaiteen toimintatavoissa “olennaista ovat ihmiset, ihmissuhteet, kommunikaatio, vuorovaikutus ja mukana oleminen” (Sederholm, 2000, 113). Yhteisötaide on toiminnallista ja performatiivista. Yhteisötaidetta ei esitetä vaan se perustuu vuorovaikutukseen ja mukanaoloon. (Hiltunen 2009, 109.) Toisin sanoen taiteilija ei tee teosta, jota yleisö saapuu katsomaan, vaan yleisö osallistuu teoksen luomiseen (Kanttonen 2007, 58). Yhteisötaiteessa taiteen tehtäväksi ajatellaan vaihtelevien tilanteiden luominen ja vuorovaikutus ihmisten kanssa - teosten merkityksetkin syntyvät näissä kohtaamisissa ja tilanteissa (Sederholm 2000, 113–114).

Yhteisötaiteella ja taidekasvatuksella sekä näiden tutkimuksella on paljon yhteistä kosketuspintaa. Molemmissa taide ja taiteellinen ajattelu nähdään kommunikoinnin menetelmänä. (Kallio 2008, 112–113.) Taiteen tohtori Mirja Hiltunen (2009, 109) määrittelee yhteisöllisen taidekasvatuksen käsittettä suhteessa yhteisötaiteeseen. Yhteisöllinen taidekasvatus on toimintaa, jossa painopiste on siirtynyt pois taidemaailmakeskeisyydestä ja taiteellisen toiminnan intentio tiedostetaan ennen kaikkea kasvatukselliseksi. Keskiössä on yhä toimiva, tuottava ja tiedostava yhteisö, jonka osana taidekasvattaja tai taitelija toimii: “Yhteisö osallistuu tekemiseen tai on osa teosta, jolloin on kyse tilanteiden mukaan jatkuvasti muuttuvasta ja vaihtelevasta teoksesta.” (Mts., 109.)

Oliko Vaikuttamistapaus yhteisöllistä taidekasvatusta? Nojaan Mirja Hiltusen ajatteluun yleisön sekä yhteisötaiteilijan tai taidekasvattajan rooleista pohtiessani, miten vuorovaikutus ja osallisuus näkyivät Vaikuttamistapauksessa. Yhteisöllisessä taidetoiminnassa taidekasvattaja on usein kuin “katalyytti, joka saattaa toiminnan alkuun, luo puitteet ja kantaa vastuun kokonaisuudesta” (Hiltunen 2009, 110). Ilman tätä toiminnan keskiössä olevaa henkilöä projektia ei olisi, ja osallisuus etenee eräänlaisina kehinä eteenpäin tästä henkilöstä käsin. Tällainen oli roolini Vaikuttamistapauksessa. Myös oppilaat toimivat oleellisena osana yhteisöllistä tekoa. He olivat osallisia Vaikuttamistapauksen tekijyyteen toimien osallisuuden seuraavalla kehällä, yllätyshyvyyden tekojen suunnittelijoina ja toteuttajina. Uloimmalla kehällä olivat ne ihmiset, joihin oppilaiden toteuttamat yllätyshyvyyden teot kohdistuivat; he, jotka saivat pizzan kotiinsa toimitettuna tai he, joille oppilas keitti aamukahvit.

Vaikka Vaikuttamistapauksessa on yhteisölliseen taidekasvatukseen liittyviä elementtejä - monitasoinen vuorovaikutus eri yleisöjen kanssa, toiminnallisuus ja kasvatukselliset intentiot - on siinä myös piirteitä, jotka eivät ole tyypillisiä yhteisötaiteelle. Hiltunen (2009, 54) mukaan yhteisötaidetta ja yhteisöllistä taidekasvatusta luonnehtivat hyvin “pyrkimys dialogisuuteen ja sosiaaliseen transformatioon, laadullisen muutoksen mahdollistavien tilanteiden luomiseen”. Dialogisuudella hän viittaa keskusteluun, joka on emansipatorista ja jossa ihmiset jakavat asioita keskenään omahetuisesti. Kuten kouluvierailuilla kirjoittamistani muistiinpanoista voi lukea, dialogisuus jäi ohueksi. Vierailuni koululuokassa ei ollut toimintaa, jonka tavoitteet ja toimintatavat olisi määritelty yhdessä yhteisön eli

luokan kanssa. Näin totesin jo kirjoittaessani tutkimusmetodini suhteesta toimintatutkimukseen. Vaikuttamistapaus ei muuttanut muotoaan vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, vaan olin määritellyt toiminnan raamit etukäteen tiukasti. Tästä syystä näen, ettei toimintani vastannut yhteisölliselle taidekasvatukselle asetettuja tavoitteita.

Yhteisötaiteilija ja taiteen tohtori Lea Kantonen (2007, 64–65) kirjoittaa kiinnostavasti yleisön osuudesta dialogisessa taiteessa. Onko vuorovaikutteisen nykytaiteen tehtävä ravistella yleisöä huomaamaan ja kyseenalaistamaan vääristyneitä yhteiskunnallisia käytäntöjä? Vai pitäisikö yhteisötaiteessa olla kyse molemminpuolisesta oppimisen prosessista, jossa taiteilija ja yleisö ovat vastavuoroisessa suhteessa vaikuttaen toinen toistensa tottumuksiin? Vaikuttamistapausta suunnitellessani pyrin toiminnassani ensimmäisenä mainittuun toiminnan tavoitteeseen. Halusin havahduttaa oppilaat huomioimaan maailmaa, lisätä heidän reagointikykyään ja aloitteellisuuttaan ja olla esimerkkinä vaikuttajasta. Tällöin toiminta lähenee mielestäni kulttuuriaktivismia.

Kulttuuriaktivismissa taide, aktivismi, performanssi ja politiikka yhdistyvät. Keskeistä toiminnalle on kyseenalaistaa vallitsevat näkemisen tavat ja löytää vaihtoehtoisia näkökulmia maailman tarkasteluun. Kulttuuriaktivismiin liittyy kiinteästi pyrkimys sosiaaliseen tai poliittiseen muutokseen ja vahva usko yksilön toiminnan mahdollisuuksiin. Pienetkin performatiiviset teot nähdään uudenlaisen ajattelun manifesteina. Sen sijaan, että ajatellaan arkipäivän tekojen olevan mitätön ratkaisu maailman mittaluokan ongelmiin, nähdään kaikki toiminta muutoksena parempaan. Monet kulttuuriaktivistit lähestyvät sosiaalista muutosta ekologisesta näkökulmasta. (Verson 2007, 171–186.) Näin itekin Vaikuttamistapausta suunnitellessani tein. Toimintani voisi nähdä kulttuuriaktivismina, jossa on yhteisöllisen taidekasvatuksen piirteitä. Toiminnan tavoitteet olivat minun määrittelemiäni ja omista arvoistani lähtöisin olevia. Toiminnan osallisuus ulottui kuitenkin itsestäni kehämäisesti oppilaiden kautta laajemmalle yleisölle. En niinkään tehnyt kulttuuriaktivismin toiminnallista tekoa itse, vaan katalysoin toimintaa luokissa, joissa vierailin.

Tarkastellessani Vaikuttamistapausta yhteisöllisen taidekasvatuksen ja kulttuuriaktivismin näkökulmista, löydän opetuskonseptille kaksi mahdollista kehittämissuuntaa suhteessa taidekasvatukseen. Jos vielä jatkaisin

Vaikuttamistapauksen parissa, voisin ottaa kehittämistyössäni askeleen kohti yhteisöllisen taidekasvatuksen menetelmiä tai vastaavasti tehdä konseptistani vahvemmin kulttuuriaktivismia. Jos lähtisin viemään konseptia kohti yhteisöllistä taidekasvatusta, vaatisi se dialogin ja oppilaslähtöisyyden lisäämistä. Pohtisin yhdessä oppilaitten kanssa, mitkä ovat ne vaikuttamisen tavat ja tavoitteet suhteessa ympäristötoimintaan, jotka juuri he kokevat tärkeiksi. Rakentaisin prosessin avoimemmaksi, käyttäisin aikaa luottamuksen ja vuorovaikutuksen rakentamiseen. Toiminta vaatisi mahdollisesti enemmän aikaa ja yhteisön sitouttamista. Tällöin voisin päästä lähemmäs toimintapainotteisen ympäristökasvatuksen tavoitteita; oman ajattelun vahvistumista ja itsenäiseen toimintaan kannustamista. Tässä kehittämissuunnassa olisi kuitenkin haasteensa kun tarkastellaan NIK-hankkeen tarpeita. Yhteisötaiteen tai yhteisöllisen taidekasvatuksen menetelmiin perustuva opetuskonsepti vaatisi ohjaajaltaan ja ohjattavalta ryhmältä sitoutumista ja rohkeutta ryhtyä avoimeen prosessiin. Tämä saattaisi olla haastavaa valtakunnalliseen levitykseen sopivan, helposti toteutettavissa olevan opetuskonseptin kannalta.

Jos lähtisin kehittämään Vaikuttamistapausta kulttuuriaktivismiin suuntaan, en painottaisi oppilaiden yllätyshyvyyden teon merkitystä oppimisessa niin voimakkaasti. Toimisin luokassa kuin taiteilija-aktivisti ja tekisin rehdisti jonkinlaisen intervention, joka ei vaatisi yleisön sitoutumista. Nykytaiteen voi nähdä oppimisympäristönä, jossa taideteokset itsessään ovat oppimisprosessin väline (Venäläinen 2012, 27). Opinnäytteeni ohjaaja Pirkko Pohjakallio totesi opinnäytteeni kommentoissa (20.4.2016), että myös esimerkiksi elokuvan, teatteriesityksen tai performanssin näkeminen voi olla vaikuttavaa ja aiheuttaa muutoksen kokijassa. Ehkä Vaikuttamistapausta voisi kehittää suuntaan, jossa oppimista ei olisi liitetty niin voimakkaasti yhteisön omaehtoiseen, vapaa-ajalla tehtävään toimintaan, vaan se nojaisi vahvemmin taideteoksen ja ihmisen kohtaamistilanteeseen. Tällaista kohtaamista voi ajatella dialogina: Taideteos saa aineksia ihmisen kokemuksesta ja tulkinnasta, teos puolestaan synnyttää ihmisessä jonkinlaisen prosessin. Taiteen kohtaamista oppimisprosessina tarkasteltaessa on kuitenkin hyvä pohtia ”millä tavalla tämä dialogi vaikuttaa ihmiseen ja miten aktiivinen ihmisen on oltava, jotta taide saa ihmisessä jonkin muutoksen, oppimisen ja kasvun aikaiseksi.” (Venäläinen 2012, 21.) Koska nykytaide on kontekstisidonnaista, olisi siihen liittyviä oppimistilanteita, näitä dialogeja tarkasteltava myös aina tilannekohtaisesti (mts. 21).

### 7.3. Taideperustaisuus ilmastokasvatuskonseptissa

Päivi Venäläisen (2012, 22) mukaan taiteella voidaan nähdä opetuksessa tai kasvatuksessa karkeasti kolme eri funktiota. Ensinnäkin voidaan opettaa taiteeseen liittyviä asioita. Tällöin taiteeseen liittyvät esteettiset ominaisuudet ja taiteellisen tekemisen harjoittelu ovat opetuksen kohteena. Toiseksi taidekasvatuksen tarkoitus voidaan nähdä liittyvän oppilaan kokonaisvaltaiseen kasvamiseen. Luovuuden ja ajattelun oppimisen taitojen kehittymistä korostetaan. Kolmas näkökulma on taiteen välineellinen käyttö, jolloin taidekasvatus integroituu eri oppiaineiden opetukseen. Taide toimii tiedon lähteenä, tuottajana ja rakentajana.

Millainen funktio taiteella oli Vaikuttamistapauksessa? Taiteeseen liittyvien asioiden oppiminen ei ollut konseptini keskiössä, sillä en mainitse taidetta oppimisen kohteena tavoitteissani. Kuitenkin taiteesta oppiminen oli jossain määrin osa konseptiani. Kuten kuvaan luvussa 5. *Vaikuttamistapaus - yllätysshyvyiden tekoja*, alustin Vaikuttamistapaus-tehtävänannon kuvailemalla oppilaille erilaisia vaikuttamisen esimerkkejä, näyttämällä kuvia ja kertomalla tarinoita niiden taustalta. Taiteen kentällä toimivia tekijöitä oli esityksessäni kaksi: Meiju Niskala ja The Hate Destroyer eli Irmela Mensah-Schramm. Helsingin Sanomien (23.5.2013) henkilöjutussa Meiju Niskalaa kuvataan sanoilla ”ilmiötaiteilija” ja ”kaupunkitaiteilija”. The Hate Destroyer -projektia on esitelty ympäri Eurooppaa taidekontekstissa, Suomessakin osana Flow-festivaalin taideohjelmaa (The Hate Destroyer -verkkosivut, 19.4.2016).

Kootessani luentoani en tietoisesti etsinyt esimerkkejä taiteen kentältä, vaan halusin esitellä uusia vaikuttamisen tapoja perinteisten mielipidekirjoitusten kirjoittamisen ja lobbauksen sijaan. Oman taustani takia esimerkkeihini eksyyntyi ihmisiä, jotka tekevät taidetta aktivismin rajapinnalla, ihmisiä, jotka käyttävät uusia, kiinnostavia keinoja ajattelun muuttamiseen. He tekevät aktivismia taiteen keinoin eli yhdenlaista kulttuuriaktivismia. Mainitsemalla esimerkkien yhteydessä tekijöiden olevan taiteilijoita, annoin oppilaille mahdollisesti uutta näkökulmaa siihen, mitä ja missä taide voi olla. Oppilaat oppivat myös taiteellista tekemistä. Kuten esittelemäni taiteilijat, toimivat yllätysshyvyiden tekoja tehneet oppilaatkin nykyaikaisen toimintatapoja mukaillen. Räsänen (2008, 72) sanoja lainaten, toiminta vahvisti oppilaiden taiteenomaisia kykyjä.

Vaikuttamistapauksen keskiössä eivät myöskään olleet luovuuden ja itseilmaisun tavoitteet. Sen sijaan ajattelen taiteellisen toiminnan olleen väline arvojen vahvistamiseen tähdänneessä opetuskonseptissani. Taidepedagogiikan professori Pirkko Pohjakallio (2008) kirjoittaa toimintatavoista, jotka tukevat taide- ja ympäristökasvatuksen yhteistyötä koulumaailmassa. Kun nykytaiteen toimintatapojen avulla tutkitaan elinympäristöä ja kestävän elämäntavan haasteita, toimii taide menetelmänä jonka avulla on mahdollista tehdä tutkimuskysymykset omakohtaisiksi ja merkityksellisiksi. Taiteellisella toiminnalla voidaan "veistää sitä kulttuuria, ilmapiiiriä ja materiaalia, jossa elämme ja jota katselemme" kokemusten ja kokeilemisen kautta. Taiteellisin menetelmin on mahdollista tehdä näkyväksi edes hetkellisesti se muutos, jonka haluamme tässä maailmassa nähdä. (Mts. 5-6.) Tähän ajatukseen perustin myös Vaikuttamistapaus-opetuskonseptini. Tosin ymmärsin todella tehneeni taideperustaisen opetusohjelman vasta reflektoituaani konseptin toiminnan perusteita taidekasvatuksen kirjallisuutta lukemalla. Käsitykseni taidekasvatuksen toimintatavoista laajeni. Samoin kävi taidenäkemykselleni. Nyt ymmärrän olleeni aiemmin kiinnittynyt institutionaaliseen taidekäsitykseen - yhteisötaiteen ja kulttuuriaktiivisuuden toimintatapoihin tutustuminen ja nykytaiteen ajattelumallien ymmärtäminen on laajentanut myös käsitystäni siitä mitä, missä ja miten taide voi olla. Toimintatutkimuksen hengessä myös tutkija itse on muuttunut.

Näen taidekasvatuksella paljon mahdollisuuksia ilmastokasvatuksen ja toimintapainotteisen ympäristökasvatuksen osana. Ympäristöherkkyyden lisääminen ei ole ainoa tarve, johon taideperustainen ympäristökasvatus voi vastata. Taiteellisen toiminnan kautta on mahdollista saada tietoa (Kallio 2008, 113) tai päästä tarkastelemaan niitä kysymyksiä, joita uuden ymmärryksen saavuttaminen edellyttää (Pohjakallio 2008, 5). Taiteen avulla voidaan tarjota kokemuksia vaikuttajuudesta ja toimijuudesta. Sen avulla voidaan nostaa esille ilmastomuutokseen liittyviä sosiokulttuuruurisia ulottuvuuksia liittyen esimerkiksi elintapoihimme. Taiteen avulla voidaan vahvistaa myös arvoja, jotka liittyvät ilmastokasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin.

## 8. Lopuksi

Lähtiessäni tekemään sitä pitkää prosessia, joka johti opinnäytteeni tekemiseen, minua ohjasi vahva halu antaa oma panokseni ilmastonmuutoksen vastaisessa työssä. Päädyin tekemään työtä Nuoret ilmastokasvatusta kehittämässä -hankkeessa ja suunnittelemaan Vaikuttamistapaus-opetuskonseptini. Opinnäytettä kirjoittaessani olen päässyt pohtimaan omaa ympäristökäsitystäni sekä taide- ja taidekasvatuskäsitykseni. Olen tarkastellut opetuskonseptini suhdetta ilmasto- ja taidekasvatukseen. Olen kysynyt miten onnistuivat Vaikuttamistapauskokoukselle asettamani tavoitteiden saavuttamisessa ja miksi.

Olen käsitellyt ilmastokasvatuksen suhdetta ympäristökasvatukseen ja nähnyt sen erityisen roolin ilmastoon, ilmastovastuullisuuteen ja muutoksen välttämättömyyteen painottuvana ympäristökasvatuksen alana. Oma ympäristökäsitystä pohtiessani olen todennut sen olevan antroposentrinen eli ihmiskeskeinen. Minulle ilmastonmuutoksen suurin uhka liittyy ihmisten elinolosuhteiden radikaaliin huononemiseen ja globaalin epätasa-arvon voimistumiseen maapallolla. Tähän ympäristökäsitykseen nojaten olen määritellyt myös oman ympäristö- ja ilmastokasvatuskäsitykseni. Nähdessäni ympäristön ensisijaisesti kulttuuristen ja poliittisten ristiriitojen kohteena ja ilmastonmuutoksen ensisijaisesti ihmiskuntaa uhkaavana kriisinä, muodostuivat ilmastokasvatuksen tavoitteet mukailemaan toimintapainotteisen ympäristökasvatuksen tavoitteita. Nämä tavoitteet liittyvät ympäristötoimijuuden ja -vaikuttamisen voimistamiseen sekä toimintaa motivoivien arvojen tarkasteluun ja vahvistamiseen.

Olen ymmärtänyt taidekasvatuksen, taiteellisen toiminnan ja taideperustaisen tiedon mahdollisuudet ilmastokasvatuksen tavoitteiden saavuttamisessa. Taiteellisen toiminnan kautta saatava tieto tai sen herättämät kysymykset ovat yksi keino päästä tarkastelemaan ja voimistamaan arvoja sekä kokemaan toimijuutta eli vaikuttamista. Taideperustaisuus ilmastokasvatuksen menetelmänä tarjoaa uusia kokemuksia, näkökulmia ja tietämisen tapoja, jotka ovat parhaimmillaan erittäin syviä – omakohtaisia mutta jaettavissa olevia. Taideperustainen ilmastokasvatus on siis kasvatusta, jossa tavat ovat taiteelle ominaisia, tavoitteet ilmastonmuutoksen hillitsemiseen tähtääviä.

Käytännön työn, Vaikuttamistapauksen testaamisen myötä huomasin, kuinka suuri merkitys vuorovaikutuksella konseptissani on – kuinka herkkä tilanteille ja tunnelmille se onkaan. Onnistuakseen se vaatisi sellaista ymmärrystä ryhmän dynamiikasta ja yksilöiden taustoista, joita muuttaman tunnin kouluvierailulla ei voi saavuttaa. Onnistuminen vaatisi luottamuksellista suhdetta, jota vieraileva konsultti ei voi luoda.

Osana opinnäytettäni kuvaan sitä puolentoista vuoden mittaista matkaa, joka konseptini kehittyminen vei. Tavoitteet ja toimintamallit muuttuivat ajan saatossa. Uskon, että Vaikuttamistapaus hioutui koko ajan paremmaksi ja fokus terävöityi. Vielä sellaisena opetusohjelmanä, jonka tässä olen esitellyt, ei se kuitenkaan ole valmis. Opinnäytteen kirjoitusprosessin jälkeen ymmärrän sen keskeneräisyyden ja puutteet. Uskon kuitenkin, että hiomalla Vaikuttamistapauksesta saataisiin erinomainen, empatian ja vastuullisuuden arvoja vahvistava ja vaikuttamiseen kannustava malli. Tutkijan oppimisprosessi saavutti tavoitellut päämäärät, mutta tuote tai toimintamalli jäi vielä keskeneräiseksi.



# Lähteet

- Aalto, Mikko. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Tampere: Tammer-paino
- van Boeckel, Jan. 2007. The formation of an international research group on arts-based environmental education. Julkaisussa M. Paatela-Nieminen (toim.) Suomen InSEA ry:n jäsentiedote 1/2007, 13-19. Saatavissa: <http://arted.uiah.fi/insea/InSEA1.2007.pdf>
- Cantell, Hannele & Koskinen, Sanna. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 60-78
- Eskola, Jari & Suoranta, Juha. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino
- Harju-Autti Pekka, Neuvonen Aleksi & Hakkarainen Louna. 2011. Ympäristötietoisuus: suomalaiset 2010-lukua tekemässä. Ympäristöministeriön julkaisu. Helsinki : Rakennustieto, 2011
- Heikkinen Hannu L. T., Kontinen Tiina & Häkkinen Päivi. 2007. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio, L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 39-76
- Heikkinen, Hannu L. T. 2001. Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito. Narratiivisen identiteettityön kehittäminen opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen avulla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Hiltunen, Mirja. 2009. Yhteisöllinen taidekasvatus. Performatiivisesti pohjoisen sosiokulttuurisissa ympäristöissä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus
- Holmes Tim, Blackmore Elena, Hawkins Richard & Wakeford Tom. 2011. Common Cause Handbook. United Kingdom, Wales,

Machynlleth: Public Interest Research Centre (PIRC). Saatavissa:  
<http://valuesandframes.org/downloads/>

- Järvikoski, Timo. 2001. Ympäristötietoisuuden käsitteestä ja ilmiöstä. Teoksessa E. Jeronen & M. Kaikkonen (toim.) Ympäristötietoisuus - näkökulmia eri tieteen aloilta. Oulu: Oulun yliopisto, 7-21
- Järvikoski, Timo. 1995. Ympäristösosiologian näkökulma ympäristökasvatukseen. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: WSOY/Oppimateriaalit, 40-46
- Kallio, Mira. Taideperustaisen tutkimusparadigman muodostuminen. 2008. Synnyt-verkojulkaisu 2 / 2008. Helsinki: Aalto-yliopisto, 106-115. Saatavissa: <https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/2-2008>
- Kantonen, Lea. 2007. Törmääviä taidekäsitteitä. Teoksessa K. Kivimäki & H. Koisio. Yhteyksiä. Asiaa yhteisötaiteesta. Rauma: Rauman taiteilijavierasohjelma Raumars ry, 57-71
- Koskinen, Sanna. 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura
- Lehtonen, Anna & Cantell, Hannele. 2015. Ilmastokasvatus osaamisen ja vastuullisen kansalaisuuden perustana. Suomen ilmastopaneeli. Raportti 1/2015 Saatavissa: [http://www.ilmastopaneeli.fi/uploads/selvitykset\\_lausunnot/Ilmastokasvatuksen%20raportti%20%209.6.2015.pdf](http://www.ilmastopaneeli.fi/uploads/selvitykset_lausunnot/Ilmastokasvatuksen%20raportti%20%209.6.2015.pdf)
- Louhimaa, Ella. 2005. Kestävä kehitys ja ympäristökasvatuksen todellisuus. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Teoksessa Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 217-244
- Mantere, Meri-Helga. 1995. Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta. Helsinki : Yliopistopaino

- Nordström, Hanna. 2004. Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 116-143
- Ojanen, Eero. 2011. Arvot, tosiasiat ja sivistys. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) Arvot kasvatuksessa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 7- 8
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus
- Pohjakallio, Pirkko. 2008. Kuvataidekasvatus ympäristökasvatuksena ja ympäristökasvatus kuvataidekasvatuksena. Teoksessa I. Palmberg & E. Jeronen (toim.) Harmoni eller konflikt? Forskning om miljömedvetenhet i skolan och lärarutbildningen. Sopusointua vai ristiriitaa? Tutkimuksia ympäristötietoisuudesta koulussa ja opettajankoulutuksessa. Vasa: Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi. Nr 24.
- Rissa, Kari. 2003. Ilmastonmuutos - teknologiapolitiikan vaikutukset. Helsinki: Tekes
- Rohweder, Liisa. 2008. Kestävän kehityksen tulkinnallisia ongelmakohtia. Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (toim.) Kohti kestävää kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3. Helsinki: Yliopistopaino, 24-30
- Räsänen, Marjo. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu
- Sederholm, Helena. 2000. Tämähkö taidetta? Helsinki: WSOY
- Suomela, Liisa & Tani, Sirpa. 2004. Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 45-56
- Suoranta, Juha. 2005. Radikaali kasvatus. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus

- Tani, Sirpa. 2008. Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen teoriataustaa. Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (toim.) Kohti kestävää kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3. Helsinki: Yliopistopaino, 53-64
- Tani Sirpa, Cantell, Hannele, Koskinen Sanna, Nordström Hanna, Wolff Lili-Ann. 2007. Kokonaisvaltaisuuden haaste – näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. Kasvatus 38 (3), 199–211. Saatavissa: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/38/3/kokonais.pdf>
- Työ- ja elinkeinoministeriön julkaisuja 8/2013. Kansallinen energia- ja ilmastostrategia. Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle 20. päivänä maaliskuuta 2013. Saatavissa: [https://www.tem.fi/files/36730/Energia- ja ilmastostrategia 2013 SUOMENKIELINEN.pdf](https://www.tem.fi/files/36730/Energia-ja_ilmastostrategia_2013_SUOMENKIELINEN.pdf)
- Venäläinen, Päivi. 2012. Taiteen läpi. Nykyaikaisen ja oppimisen suhteesta. Synnyt-verkkójulkaisu 1 / 2012. Helsinki: Aalto-yliopisto, 10-31. Saatavissa: <https://wiki.aalto.fi/display/Synnyt/1-2012>
- Verson, Jennifer. 2007. Why we need cultural activism. Teoksessa The Trapeze Collective (toim.) Do It Yourself. A Handbook for Changing our World. Lontoo / Ann Arbor: Pluto Press, 171-186 Saatavissa: <https://archive.org/stream/DoItYourselfAHandbookForChangingOurWorld/Do%20It%20Yourself%20A%20Handbook%20for%20Changing%20Our%20World#page/n0/mode/2up>
- Wolff, Lili-Ann. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 18-28
- Åhlberg, Mauri. 1995. Systemistinen kasvatuksen teoria (SKT) ympäristökasvatuksen perustana. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.) Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: WSOY/ Oppimateriaalit, 47-59

## **Julkaisemattomat lähteet:**

Järvinen, Mari. 2003. Pohjoisia viestejä meriltä. Kulttuuripurjehduksen kuvausta ja arviointia. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. Julkaisematon opinnäytetyö.

Paju, Katja. 2004. Halu etsiä ja taito löytää. Jätelajittelu ja uusiokäyttö taidekasvatuksessa. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. Julkaisematon opinnäytetyö.

Saikkonen, Lea. 2006. Ympäristökasvatuksen merkitystaustaa etsimässä. Filosofinen matka kuvataideopettajan metateoriaan. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. Julkaisematon opinnäytetyö.

Särkkä, Mauno. 2012. Kriittinen reflektio ympäristökasvatuksessa. Kriittisen pedagogiikan ja Richard Kahnin ekopedagogiikan anti suomalaiselle ympäristökasvatukselle. Tampere: Tampereen yliopisto. Julkaisematon pro gradu -työ.

Vatanen, Minna. 2007. Ympäristökasvatus ja peruskoulun yläluokkien kuvataideopetus. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu. Julkaisematon opinnäytetyö.

## **Verkkolähteet:**

Helsingin Sanomat. 23.5.2013. Ilmiötaiteilija kehottaa ihmisiä eksymään kotikaupungissaan. Saatavissa: <http://www.hs.fi/elama/a1369198548123> (Viitattu 21.4.2016)

The Hate Destroyer -verkkosivut. Saatavissa: <http://www.thehatedestroyer.com> (Viitattu 19.4.2016)

YLE 17.2.2011. Yllätyshyvyys kasvattaa koko yhteisön onnellisuutta. Saatavissa: [http://yle.fi/uutiset/yllatyshyvyys\\_kasvattaa\\_koko\\_yhteison\\_onnellisuutta/5082534](http://yle.fi/uutiset/yllatyshyvyys_kasvattaa_koko_yhteison_onnellisuutta/5082534) (Viitattu 19.4.2016)

Ympäristökasvatuksen aineopintojen projektikurssin verkko-ainesto 2008. "Teorioita". Saatavissa: <http://blogs.helsinki.fi/ymparistokasvatus/ymparistokasvatuksen-teorioita/> (Viitattu 21.3.2016)

Ympäristöministeriön verkkosivut. “Kansainväliset ilmastoneuvottelut”.

Saatavissa: [http://www.ym.fi/fi-FI/Ymparisto/Ilmasto\\_ja\\_ilma/Ilmastonmuutoksen\\_hillitseminen/Kansainvaliset\\_ilmastoneuvottelut](http://www.ym.fi/fi-FI/Ymparisto/Ilmasto_ja_ilma/Ilmastonmuutoksen_hillitseminen/Kansainvaliset_ilmastoneuvottelut) (Viitattu 21.4.2016)

**Muut lähteet (opinnäytteen kirjoittajan hallussa ja saatavissa):**

NIK-hankkeen rahoitushakemus Opetusministeriölle. 2011.

NIK-hankkeen työpaikkailmoitus. 9/2012.

Työhakemus NIK-hankkeeseen. 25.9.2012.

Konseptiluonnos 15.11.2012.

Konseptiluonnos 16.1.2013.

Konseptiluonnos 12.2.2013.

Konseptiluonnos 15.5.2013.

Konseptiluonnos 2.10.2013.



# Liite I.

Seminaarien ja muiden oppimistilanteiden sisällöt aikajanalla 2012–2013.

## **SYYSKUU 2012**

Hakeminen, haastattelu ja hyväksyminen  
NIK-hankkeen konseptin kehittäjäksi

---

## **LOKAKUU 2012**

- 12.10.** Seminaari 1: Työryhmän tutustuminen ja NIK-hankkeen taustat  
Keskiössä konseptinkehittäjäryhmään tutustumisen, hankkeen tavoitteet, kunkin konseptinkehittäjän omat tavoitteet.
- 16.10.** Seminaari 2: Ryhmähaastatteluiden pohdinta  
Seminaarissa pohdittiin nuorten fokusryhmähaastattelujen järjestämistä. Haastatteluista päätettiin luopua, koska ajankohta koettiin huonoksi.
- 26.10.** Seminaari 3: Ilmari-kouluvierailun historia  
Ympäristökasvattaja Tea Tönnov tuli kertomaan vuonna 2003 alkaneen Ilmari-hankkeen historiasta ja haasteista. Seminaarissa käsiteltiin myös arvoviestintää ja vaikuttamista.
- 29.10.** Seminaari 4: Turvallinen ryhmä  
Eriyisluokanopettaja ja kouluttaja Kaisa Pietilä alusti turvallisen ryhmän käsitteestä, painottaen erityisesti yläkoulun luokkatilanteita.
- 

## **MARRASKUU 2012**

- 12.11.** Vierailu NÄTyssä  
Halusin tutustua nuorten omaehtoiseen toimintaan ja niihin toimintamalleihin, joita Helsingin Nuorten Äänen toimituksessa (NÄT) käytetään.
- 15.11.** I. kirjallinen luonnos opetuskonseptista.
- 20.11.** Seminaari 5: Toimivat konseptit ja käytännöt  
Seminaarissa käytiin läpi esimerkkejä onnistuneista kampanjoista ja opetuskokeiluista.



- 22.11.** Seminaari 6: Avoin ideointiworkshop  
Seminaarin korvasi avoin ideointiworkshop, johon kutsuttiin konseptinkeittäjien lisäksi muitakin ilmastokasvatuksesta ja NIK-hankkeesta kiinnostuneita ihmisiä.
- 29.11.** Seminaari 7: Välitsekki  
Seminaarissa jaoimme kysymyksiä ja ideoita konsepteihin liittyen, kommentoimme ja esitimme kehitysehdotuksia toisillemme.

---

## **JOULUKUU 2012**

- 12.12.** Kohti vaikuttavaa arvokasvatusta -seminaari  
Kehitysyhteistyön palvelukeskuksen Kepan seminaarissa kysyttiin, miten innostaa nuoret globaalin oikeudenmukaisuuden asialle ja etsittiin keinoja vaikuttavaan arvoviestintään.
- 13.12.** Seminaari 8: Kriittinen reflektio ympäristökasvatuksessa  
Ympäristökasvattaja Mauno Särkkä alusti aiheesta miten toteuttaa pedagogiikkaa, joka tarjoaa yhteiskunnallisia näkökulmia ympäristökasvatukseen.
- 19.12.** Seminaari 9: Elämäkokemusten merkitys ilmastovaikuttajaksi kasvamisessa  
Zachris Jäntti on tutkinut sitä, mitkä elämäkokemukset ovat myötävaikuttaneet suomalaisten ilmastovaikuttajien osallistumiseen yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen.

---

## **TAMMIKUU 2013**

- 16.1.** 2. kirjallinen versio opetuskonseptista
- 18.1.** Seminaari 10: Konseptinkeittäjien palauterinki  
Tapaamisessa keskusteltiin konsepteista, jokainen antoi palautetta kahdesta muusta konseptista.
- 21.1.** Viisaiden tapaaminen  
Kasvatusviisaiden tapaamisessa jokainen sai palautetta omasta konseptistaan ja niitä kehitettiin eteenpäin työpajatyöskentelyssä.

**HELMIKUU 2013**      **12.2.** 3. kirjallinen versio opetuskonseptista, nimi  
Vaikuttamistapaus vakiintui. Kokonaisuus yhteensä  
18 tunnin mittainen.

---

**MAALIS-HUHTIKUU 2013**      Konseptin omaehtoista kehittämistä, koulujen  
kontaktointi, seminaaritapaamiset noin joka toinen  
viikko, henkilökohtaista ohjausta

---

**HELMIKUU 2013**      **15.5.** 4. kirjallinen versio konseptista. Vaikuttamistapaus  
tarkentuu ja tiivistyy kahden kaksoistunnin eli 4  
oppitunnin mittaiseksi.  
**22–23.5.** Vaikuttamistapauksen testaus Kalajärven koululla

---

**SYYSKUU 2013**      Hankkeen 2. vuoden käynnistys

---

**LOKAKUU 2013**      **2.10.** 5. kirjallinen versio konseptista  
**11.10.** Kasvatusviisaiden tapaaminen  
**15.10. ja 22.10.** Konseptin 1. testausvaiheen tulosten ja uuden  
konseptiversion esittely ja palautteen saaminen.  
Vaikuttamistapauksen 2. testaus Nöykkiön koululla

---

**MARRAS-JOULUKUU 2013**      Konseptin hiominen loppuun ja tarkan tunti-  
suunnitelman aukikirjoittaminen



